

Undervisning til Elever med Dysleksi

*En kvalitativ studie om fire læreres
leseundervisning til elever med dysleksi*

Maren Frisvold Roth



Masteroppgave i Pedagogikk

PEDAGOGISK FORSKNINGSINSTITUTT
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Sammendrag

I dagens moderne kunnskapssamfunn er lesing en nødvendig ferdighet. Det er viktig for å kunne delta i demokratiske prosesser og påvirke viktige avgjørelser som blir tatt i samfunnet (Bråten, 2007). Gabrielsen (2005) hevder at resultatet fra Adult literacy and life skills (ALL), viser at en betydelig andel av den norske befolkningen ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne møte de krav de blir stilt ovenfor når det gjelder leseferdigheter i arbeids- og samfunnslivet. I følge han er løsningen å utvikle et utdanningssystem som gjør at elevenes funksjonelle leseferdigheter sikres.

I Norge antas det at ca 5% av befolkningen lider av dysleksi (www.dysleksiforbundet.no). Ved å oppdage og kartlegge dysleksi på et tidlig stadium i leseopplæringen, kan man unngå sekundære vansker som lav tro på egen evne og psykiske problemer (Tønnesen, Bru og Heiervang, 2008), samt at man kan unngå at elevene går glipp av annen faglig kunnskap, som en følge av dårlige leseferdigheter (Bråten, 2007).

Det ligger et stort ansvar på skolen og lærerne for å sikre at elevene oppnår gode leseferdigheter. I spenningsforholdet mellom nødvendigheten av å kunne lese og læreres ansvar knyttet til elevers leseopplæring, legges det jevnlig frem påstander og eksempler i media, om tilfeller av svikt i leseopplæringen til barn med dysleksi. Det kan være sen identifisering av diagnosen dysleksi eller mangelfull tilrettelegging og undervisning i forhold til diagnosen dysleksi. Dette påfører elevene ekstra belastninger som kunne vært redusert eller unngått dersom forholdene var lagt til rette.

Lærernes beskrivelser av undervisning knyttet til elever med dysleksi blir sjelden trukket frem i lyset. For å kunne forebygge og legge til rette for hvordan man skal unngå uheldige tilfeller som beskrevet ovenfor, er det viktig å vite hvordan lærerne selv opplever forhold knyttet til undervisning til elever med dysleksi.

Hensikten med denne oppgaven er å få innsyn i fire læreres egen beskrivelse og opplevelse av hva de gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi.

Problemstilling:

Hva gjør læreren for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi?

For å belyse problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål stilt:

- Hva gjør lærerne for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi
- Hvordan organiserer lærerne undervisningen?
- Hvorfor gjør lærerne det nettopp slik?

I tillegg ble lærerne bedt om å gi uttrykk for utfordringer knyttet til undervisningen og forslag og tanker rundt hva som kan gjøres for at undervisningen skal kunne bli bedre.

For å kunne belyse lærernes egne beskrivelser av hva de gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, ble det valgt å benytte kvalitativt intervju som metode. Intervjuet ble forsøkt avgrenset til de utvalgte tema, ved å bruke en semistrukturert intervjuguide. Formålet etter intervjuene var å fortsette en analyse av de samtalene som ble foretatt mellom intervjuer og informant, og gjengi dette på en måte som virket utdypende, oppklarende og berikende på meningen med det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2009).

Funnene viste 4 lærere som var bevisst i forhold til å avdekke og kartlegge dysleksi på et tidlig stadium av leseopplæringen som starter i første klasse. Ønsket om tidlig identifisering og kartlegging av dysleksi, skyldes ønske om å kunne sette i gang en spesifikk, målrettet og tilpasset undervisning til disse elevene, og for å forebygge disse elevenes tap av motivasjon og tro på egne evner.

Når det gjaldt å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, benyttet lærerne seg av metoder for å øke fonologisk avkodingsferdighet, ortografisk avkodingsferdighet og leseflyt. Disse metodene var gjentakende og til dels sammenfallende, og er metoder som har vist seg være gunstige for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi (Høien og Lundberg, 2012). I hvilken grad de ulike metodene ble vektlagt og hvordan de jobbet for å øke henholdsvis fonologisk avkodingsferdighet, ortografisk avkodingsferdighet og leseflyt varierte.

Videre viste det seg at elevens personlige og faglige behov var i sentrum når læreren skulle ta avgjørelser vedrørende organisering og innhold i undervisningen.

Ivaretagelse av elevenes motivasjon og tro på egne evner ble gitt stor betydning. Avgjørelser ble ikke avgjort på generelt grunnlag ut ifra bekreftelse av diagnosen dysleksi, men tilpasset hver enkelt elev.

Elevenes motivasjon, mestringfølelse, trivsel og trygghet viste seg å være felles mål for undervisningen, men de ytre faktorene som påvirket lærernes undervisning var ulike. De ulike ytre faktorene var for eksempel kurs, faglig oppdatering, stilling, utdanning, rom, tid og økonomi. Dette påvirket den enkelte lærers undervisning. For eksempel var det ulik mulighet i forhold til hvorvidt lærerne hadde anledning til å ta elevene ut fra klasseromsundervisningen og gi en til en- undervisning.

En-til en-undervisning eller undervisning i små grupper, med tett oppfølging, var foretrukket organiseringsmetode når lærerne skulle gi spesifikk undervisning for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. I de tilfeller hvor dette ikke var mulig, ble det forsøkt å gi tettest mulig oppfølging inne i klasserommet.

Tid var den faktoren som lærerne i størst grad opplevde som begrensende for undervisningen. Elever med dysleksi trenger ekstra tid til å tilegne seg god leseferdighet. Samtidig medfører ikke diagnosen dysleksi redusert pensum for elevene. Dette kan føre til et press for å rekke alt.

Å sikre kompetansenivået hos lærerne var et tiltak som var ønsket i forhold til å kunne forbedre undervisningen. Kurs, etterutdanning, utdanning og materiell, kunne bidra til dette. Ved å skaffe mer materiell til bruk i undervisningen, er det mulig å i større grad bli fristilt lærerens kompetanse.

De fire utvalgte lærerne viste et høyt kunnskapsnivå og bevissthet knyttet til sine faglige valg når det gjaldt å øke leseferdigheten til elever med dysleksi.

Det kreves kunnskap om forhold knyttet til undervisning til elever med dysleksi. Dette for at det skal kunne være mulig å tilrettelegge for lærere, slik at elever med dysleksi i størst mulig grad får den undervisningen de trenger og har krav på. Denne oppgaven har til intensjon å bidra til økt kunnskap og forståelse om undervisning til elever med dysleksi. Dette gjennom fire læreres egen beskrivelse.

FORORD

♥ Til verdens beste Kristine ♥

Takk til

Jarmila og Åste

Erik og Marianne

♥ Gustav og Lars Erik ♥

Janne

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	3
1.1	<i>Bakgrunn</i>	3
1.2	<i>Problemstilling</i>	4
1.3	<i>Disposisjon av oppgaven</i>	5
2	Teoretisk bakgrunn	6
2.1	<i>Betydningen av å lese</i>	6
2.2	<i>Hva vil det si å lese?</i>	6
2.3	<i>Avkodingsstrategier</i>	10
2.3.1	Kontekstuavhengige strategier	10
2.3.2	Kontekstavhengige strategier for ordavkodning	11
2.4	<i>Stadier i leseutviklingen</i>	11
2.4.1	Pseudolesing	12
2.4.2	Det logografiske stadiet	13
2.4.3	Det alfabetisk-fonologiske stadiet	13
2.4.4	Det ortografisk-morfemiske stadiet	13
2.5	<i>Dysleksi</i>	14
2.5.1	Definisjoner på dysleksi:	14
2.5.2	Diskusjon rundt kjennetegnene ved dysleksi	15
2.6	<i>Dysleksi i skolehverdagen?</i>	19
2.6.1	Sammenhenger mellom tidlig igangsetting av tiltak, forebyggende undervisning og motivasjon	19
2.6.2	Kartlegging/Tilpasset undervisning	21
2.7	<i>Tiltak som fremmer leseferdigheten til elever med dysleksi</i>	23
2.7.1	Fonologisk avkodingsferdighet	24
2.7.2	Tiltak som fremmer ortografisk avkodingsferdighet	26
2.7.3	Tiltak som fremmer leseflyt	27
2.8	<i>Oppsummering og formål med oppgaven</i>	30
3	Metode	31
3.1	<i>Kvalitativt intervju</i>	31
3.1.1	Semistrukturert intervju	32
3.2	<i>Validitet og reliabilitet</i>	32
3.2.1	Validitet	33
3.2.2	Reliabilitet	34
3.3	<i>Forberedelser til intervjuet</i>	36
3.3.1	Intervjuguiden	36
3.3.2	Forskningsspørsmål	36
3.3.3	Intervjuspørsmål	37
3.4	<i>Utvalg</i>	38
3.4.1	Tilgjengelighetsutvalg	38
3.4.2	Antall informanter	38
3.5	<i>Gjennomføring av intervjuet</i>	39
3.5.1	Lydopptak	39
3.5.2	Briefing/Debriefing	40
3.5.3	Oppfølgingsspørsmål	41
3.5.4	Intervjuprotokoll	42

3.5.5	Kommentarer på lydbånd	44
3.6	<i>Transkripsjon</i>	44
3.7	<i>Metode for analyse</i>	46
3.7.1	Organisering av materialet	47
3.7.2	Analyseprosessen og presentasjon	47
3.8	<i>Etikk</i>	49
3.8.1	Meldeskjema	49
3.8.2	Samtykkeskjema	49
3.8.3	Navn og konfidensialitet	49
4	Presentasjon av lærerne	51
4.1	<i>Lærer 1</i>	51
4.2	<i>Lærer 2</i>	51
4.3	<i>Lærer 3</i>	51
4.4	<i>Lærer 4</i>	51
5	Presentasjon og drøfting av funn fra intervjuene	52
5.1	<i>Hva gjør lærerne for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi</i>	52
5.1.1	Kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting	52
5.1.2	Tilpasning	58
5.1.3	Anvendte metoder	62
5.2	<i>Organisering av undervisningen</i>	76
5.3	<i>Hvorfor gjør lærerne det slik? Hva ligger bak?</i>	82
5.3.1	Praktiske begrensninger, stilling, ressurser, skolens plan, utdanning	83
5.3.2	Motivasjon og mestringsfølelse	85
5.4	<i>Utfordringer med undervisningen</i>	87
5.5	<i>Forslag til tiltak som kan gjøre undervisningen bedre</i>	93
6	Diskusjon	97
6.1	<i>Systematisering, erfaring eller personlig kompetanse?</i>	98
6.2	<i>Tilgjengelighet til oppdatert kunnskap og rammer for undervisningen</i>	101
7	Konklusjon	106

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

I dagens moderne kunnskapssamfunn er det helt avgjørende med gode lese og skriveferdigheter. Gabrielsen (2005), henviser til resultat fra Adult literacy and life skills (ALL), og konkluderer med at en stor av den norske befolkningen ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne møte de krav de blir stilt ovenfor når det gjelder leseferdigheter i arbeids- og samfunnslivet. For å unngå dette foreslår han å utvikle et utdanningssystem som sikrer elevenes funksjonelle leseferdigheter .

Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske, og antall personer med dysleksi er forholdsvis stor. Hulme og Snowling (2011) anser at 3-6% av befolkningen har vansker med å lese grunnet dysleksi. I Norge opplyser Dysleksiforbundet om at det er omlag 5% av befolkningen som lider av dysleksi, men at det ikke eksisterer eksakte tall (www.dysleksiforbundet.no).

I februar 2014 kunne vi lese i Telemarksavisa, at for mange elever blir diagnostisert for sent i forhold til dysleksi (Pedersen, 2014). Artikkelen, som var skrevet av Jarle Pedersen, hadde tittelen: "Avdekket dysleksi i niende klasse". Her er fokuset at for mange elever blir diagnostisert for sent, og at dette skyldes en systemsvikt. Kartleggingen burde starte allerede i barnehagen slik at riktige tiltak kan settes inn på et tidlig tidspunkt, hevder Åste Midtbøe Aas fra Dysleksi Norge i samme artikkel. Hun sier videre at en utredning for å avdekke det aktuelle problemet, kan gjøre det mulig med en mer effektiv tilpasset undervisning til barnet (Pedersen, 2014).

Konsekvensene dersom elever ikke får hjelp med sin dysleksi er alvorlige. Det kan for eksempel være lav tro på egen evne og psykiske vansker (Tønnesen, Bru og Heiervang, 2008). I takt med at litteraturmengden øker oppover i klassetrinnene, og at det stilles større krav til lese- og skriveferdighetene til elevene, er det risiko for at elever som ikke får hjelp med sine lese- og skrivevansker også møter problemer med å tilegne seg kunnskap i fag som ikke primært handler om lesing og skriving. Det kan for eksempel være fag som RLE, samfunnsfag og naturfag (Bråten, 2007).

For å unngå dette, er det viktig med tidlig identifisering og at undervisningen til barn med dysleksi bygger på grundig diagnostisering (Høien og Lundberg, 2012).

Det ligger et stort ansvar på skolen og lærerne for å sikre at eleven oppnår gode leseferdigheter. Med en god leseopplæring og oppfølging, som sikrer at svake lesere blir fanget opp og får riktig hjelp, kan sekundære problemer, som både vil være belastende for elevene selv samt at det vil koste samfunnet ressurser i form av ulike behandlingstiltak, unngås.

Hva dysleksi er og hva som kan gjøres for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi er grundig forsket på og forskes fortsatt på. Det finnes mye litteratur og forskning innen dette fagområdet. Å finne forskning som beskriver hva som faktisk blir gjort i den norske skolen for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, er derimot vanskeligere. For å kunne gjøre det mulig å legge til rette for at elever med dysleksi skal få en god undervisning som er tilpasset deres utfordringer, er det nødvendig å vite mer om hva som faktisk skjer innenfor dette området i den norske skolen. Er undervisningen god nok? Er læreres kunnskap om dysleksi tilstrekkelig? Er det mangel på tid? Først når slik og lignende kunnskap foreligger, kan det være mulig å vurdere om dagens undervisning til elever med dysleksi er god nok. Det kan også belyse hvordan forhold kan legges til rette for at man best mulig skal kunne nyttiggjøre seg den kunnskap som forskning om dysleksi har avdekket, og å sikre en god undervisning til elever med dysleksi.

Hensikten med oppgaven, er gjennom en studie, å belyse hva fire lærere gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, og ulike forhold som er knyttet til denne undervisningen.

1.2 Problemstilling

Hva gjør læreren for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi?

For å belyse problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hva gjør lærerne for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi
- Hvordan organiserer lærerne undervisningen?
- Hvorfor gjør lærerne det nettopp slik?

Følgende to underspørsmål ble stilt:

- Er det utfordringer knyttet til undervisningen?
- Har du forslag til tiltak som kan gjøre undervisningen bedre?

1.3 Disposisjon av oppgaven

I kapittel to presenteres teorien som ligger til grunn for utforming av problemstillingen. Det blir her gjort rede for leseferdighetens rolle i det moderne kunnskapssamfunnet, ulike sider ved lesing og avkoding, beskrivelse og definisjon av dysleksi og ulike faktorer knyttet til denne diagnosen. Dette er for eksempel hvordan dysleksi kan avdekkes, hvorfor er det viktig at dysleksi avdekkes tidlig, og hva som kan gjøres for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi.

I kapittel tre presenteres metoden som har blitt valgt for å belyse problemstillingen. Hensikten er å synliggjøre de ulike stadiene i forskningen, slik at leseren skal kunne ha mulighet til å vurdere forskningsprosessen (Silverman (2011) referert i Thagaard (2013)).

I kapittel fire blir det gjort en kort redegjørelse for hvordan funnene presenteres, samt at de fire intervjuede lærerne blir introdusert.

I kapittel fem blir funn fra de kvalitative forskningsintervjuene presentert og analysert.

I kapittel seks gjøres det rede for konklusjonene.

I kapittel 7 oppsummeres oppgaven, og veien videre beskrives

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Betydningen av å lese

I Norge har de fleste mennesker et forhold til lesing. Barn blir lest for når de er små. Unge og voksne leser aviser, blader og bøker. Vi omgir oss med tekst i form av instruksjoner, reklame, beskjeder, oppskrifter, bruksanvisninger, lekseplaner, møtereferat, bursdagsinvitasjoner og tekstmeldinger på mobil. Det finnes bøker i barnehage, skole og arbeid, tekst på tv og nettbrett, samt mye skriftlig informasjon på internett og andre medier. Tekst er en måte å formidle et budskap på.

I vårt moderne kunnskapssamfunn er lesing en helt nødvendig ferdighet. Det er nødvendig å kunne lese og forstå hva man leser for å kunne delta i demokratiske prosesser og påvirke viktige avgjørelser som blir tatt i samfunnet. Slik har lesing en betydning for menneskenes personlige og sosiale liv (Bråten, 2007).

Det er forventet at menneskene i det norske samfunn skal beherske å lese. Dersom man ikke lever opp til denne vedtatte forventningen, vil det kunne oppleves som å falle utenfor et fellesskap. Både i form av å føle seg annerledes, men også mer konkret ved å ikke kunne delta i formidlingen av budskap, som på ulike måter kan binde mennesker sammen.

I Norge møter og opplever vi tekst og formidling av tekst fra vi blir født. I første klasse starter elevene med målrettet lese- og skriveopplæring.

I neste avsnitt vil vi se nærmere på hvordan vi lærer oss å lese.

2.2 Hva vil det si å lese?

Høien og Lundberg (2012) og Kamhi og Catts (2012) sier at lesing består av ulike prosesser innen avkodning og forståelse. Avkodningen innebærer en mekanisk side som består av et knippe delferdigheter som kan automatiseres. Delferdighetene er for eksempel bokstavkunnskap, grafem-fonem-kunnskap, ordkunnskap og gjennomføring av avkodningsprosessen. Forståelse innebærer ulike kognitive prosesser på et høyere nivå, som dermed ikke kan automatiseres. Disse prosessene er for eksempel tenking, resonnement, tolkning og forestillingsevne. I det følgende vil ulike sider av leseprosessen beskrives:

Bråten (2007) nevner to sentrale aspekter ved leseforståelse: Det er å finne mening og å skape mening i møtet med det skrevne ord. Det betyr at leseren skal klare å hente ut den meningen som forfatteren direkte ønsker å formidle gjennom teksten, uten å tolke, legge til eller trekke fra noe. I tillegg må leseren samhandle aktivt med teksten og skape mening, ved å koble den konkrete tekstmeningen sammen med sine egne kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig. Leseforståelsen er genuin, i det leseren klarer å forholde seg til og føle seg bundet til tekstens innhold, samtidig som leseren konstruerer ny mening på bakgrunn av egen kunnskap.

Den kanskje mest kjente teorien om lesing er "The Simple View of Reading" (Gough og Tunmer, 1986). Her ses lesing som produktet av avkoding og forståelse og kan settes opp som en formel:

Lesing = avkodning x forståelse.

Her graderes avkoding og forståelse fra 0 til 1, hvor 0 betyr at forståelse/avkoding ikke eksisterer og hvor 1 er perfekt. Vi kan for eksempel avkode et språk vi ikke kan, for eksempel italiensk, uten å forstå et eneste ord. I dette eksemplet vil leseforståelsen være lik 0, hvilket betyr at produktet (lesingen) blir lik 0. I følge "The Simple View of Reading" vil ikke lesing eksistere i dette tilfellet.

For å kunne frigjøre kognitive ressurser til leseforståelsen sier Høien og Lundberg (2012), at det er nødvendig at avkodningsprosessen automatiseres og at dette er viktig for en god leseferdighet. Manglende avkodningsferdigheter vil gå utover leseforståelsen. På grunn av at selve avkodingen har stor betydning for leseforståelsen, beskriver Bråten (2007) dette som et Bottom-up-perspektiv på leseforståelse. Dette synet innebærer at en god avkoding betyr god leseforståelse, og at en mangelfull avkoding medfører dårlig leseforståelse.

Et annet perspektiv på leseforståelse er Bottom-down: Her vektlegges andre faktorer i tillegg til selve ordavkodingen, som for eksempel: språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon, som viktige deler av leseforståelse, i tillegg til selve ordavkodingen. Disse faktorene vil bli kort presentert:

Språk:

Leserens muntlige språk har betydning for leseforståelsen. Her spiller ordforrådet til barnet inn. Dersom eleven kan ordet og vet hva det betyr, øker også muligheten for å forstå ordet når det leses. Bråten (2007) viser til Pressley (2006), som viser at barn med et stort ordforråd forstår det de leser, bedre enn barn med et mindre ordforråd. Grammatiske kunnskaper kan bidra til barnets leseforståelse, ved å gi tilleggsinformasjon til leseren, om hvilke funksjoner ordene har, mens verbalt minne påvirker leseforståelsen i form av i hvilken grad barnet er i stand til å hente frem meningsfulle språklige enheter som er lagret i minnet.

Kognitive evner:

Kognitive evner som oppmerksomhet (evnen til å holde på oppmerksomheten og fokusere under lesingen), visuell forestillingsevne (for eksempel ved å lage seg indre bilder av det som leses) og generell intelligens kan også virke inn på leseforståelsen (Vellutino (2003) i Bråten (2007)).

Forkunnskaper:

Forkunnskaper kan være i form av bredden på de kunnskaper om det som teksten inneholder (for eksempel bred kunnskap innenfor området dyr), eller en dypere kunnskap innenfor et område som teksten inneholder (for eksempel hest).

Skriftspråk:

Kjennskap til og forståelse for skriftspråkets ulikheter i forhold til muntlig språk kan også påvirke barnets leseforståelse.

Forståelsesstrategier:

Forståelsesstrategier innebærer ulike mentale aktiviteter som leseren iverksetter for å organisere, utdype og innhente informasjon fra tekst og overvåke sin egen tekstforståelse.

Lesemotivasjon:

Lesemotivasjon innebærer hvor motivert barnet er til å ta fatt på lesningen. Hvilke forventninger har barnet til lesingen og hvilken type motivasjon er det som gjør at

barnet leser? Er det styrt av en indre motivasjon eller en ytre motivasjon i form av for eksempel ros og oppmuntring (Bråten, 2007).

Et tredje syn på leseforståelse dreier seg om en blanding av disse to perspektivene, hvor både den grunnleggende ordavkodingen og mer overordnede kunnskapen om innhold, har betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007). En metastudie foretatt av Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon (2004) påpeker forholdet mellom avkoding og leseforståelse i sammenhengen at barn som sliter med leseforståelsen også gjerne strever med ordavkoding i form av for eksempel fonologisk avkoding og staving. Elever med dysleksi strever først og fremst med avkodning. Når store kognitive ressurser brukes til å avkode, vil dette kunne gå ut over forståelsen (Høien og Lundberg, 2012).

I denne oppgaven er det selve avkodingen i leseprosessen som skal belyses og som vil bli vektlagt i den videre presentasjonen.

Det finnes ulike modeller som har til hensikt å beskrive hvordan selve ordavkodingen foregår. Et eksempel på en slik teori er "The Dual Route" teori/modell¹, som beskriver to ulike "veier" for avkoding. Den ene veien er den direkte veien, hvor ordet er automatisert, og dermed får barnet direkte adgang til ordet i det mentale leksikon uten noen form for analyse. Den andre veien går gjennom en fonologisk analyseprosess for å kunne avkode ordet (Høien og Lundberg, 2012). Kamhi og Catts (2012) understreker at det finnes ulike varianter av dual route-teorier. Til tross for enighet om at det innenfor denne teorien er to veier til ordavkoding, skiller de seg angående antagelsen av hastigheten på de to avkodningsveiene og hvordan de behandler informasjon. De legger også ulik vekt på graden av fonem-grafem-analysen. Det kan være helt fra bokstav-lyd-analyse, analyser av stavelser eller på ordnivå.

En alternativ forklaring til denne toveismodellen, er en konneksjonistisk teori. Konneksjonisme er en tilnærming til å forstå kognitive prosesser, som bygger på forenklede modeller av hvordan nerveforbindelsene i hjernen kan tenkes å fungere. Det antas at hjernen kan behandle informasjon samtidig/parallelt, i flere delvis

¹ Videre vil begrepet "toveismodell" bli benyttet.

uavhengige systemer (www.snl.no). I konneksjonismen bygger ordavkodningen på at det skapes aktivitet mellom et stort antall nerveceller eller elementer. Disse elementene er inndelt i ulike områder eller prosessorer som for eksempel: fonologi (den lydmessige siden av språket), ortografi (ordenes stavemåte), semantikk (betydning) og kontekst. Det dannes etter hvert et nettverk av assosiasjoner mellom disse prosessorene/områdene, slik at barnet kan bli i stand til å avkode ordet (Ofstedal, 2012; Hulme og Snowling, 2012; Høien og Lundberg, 2012).

Plaut, McClelland, Seidenberg og Patterson (1996) sier at å lære seg å lese avhenger av assosiasjoner mellom ortografi og fonologi (phonological pathway) og assosiasjoner mellom ortografi og fonologi via semantikk (semantic pathway). Sett fra et konneksjonistisk perspektiv, lærer barnet å lese ved at det skapes assosiasjoner som åpner for informasjon som knytter stavelse sammen med både lyd og betydning/mening (Hulme og Snowling, 2011). Ofstedal (2012) sier at en konneksjonistisk tankemåte åpner for at lesing er en kvalitativ prosess og derfor kan både fonologisk, logografisk og ortografisk ordavkodning foregå parallelt.

2.3 Avkodingsstrategier

Høien og Lundberg (2012) deler avkodningsstrategier inn i kontekstuavhengige og kontekstavhengige strategier.

2.3.1 Kontekstuavhengige strategier

Den logografiske gjenkjenningen av ord bygger ikke på bokstavkunnskap eller grafem-fonem-kunnskap. Den baserer seg på at barna skaper assosiasjoner mellom det språklig uttalte og lesemessig uavkodete ordet, og ordets visuelle særtrekk (Kamhi og Catts, 2012). Strategien gjør det mulig å kjenne igjen flere ord, uten at barnet kjenner til bokstavene og deres lyder. Det kan for eksempel være McDonalds-logoen, eller at barnet "leser" Cola når det ser Coca Cola-logoen. Her får barna støtte av konteksten og i de nevnte eksemplene i form av kjente merkevarer, etiketter og logoer.

Den fonologiske strategien kan benyttes når ukjente ord skal avkodes, og bygger på den lydmessige oppbygningen av ordet. Ved å kjenne språklydene til bokstavene eller bokstavkombinasjoner, kan man trekke sammen bokstavlydene til lydmessige helheter slik at de kan uttale ord (Høien og Lundberg, 2012). Dette kalles lydering

eller fonologisk syntese. Ved at lydene til bokstavene s-o-l sies høyt, og at man holder på s-lyden til o-lyden overtar og deretter holder o-lyden til l- lyden overtar, kan lydene bindes sammen til et ord av disse lydene, som barnet kjenner igjen. Lyster (2012) skriver at det fonematiske prinsippet bygger på at bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver representeres av lyder i det talte språket, og at kunnskap om hvordan grafem og lyder knyttes sammen, er helt avgjørende og selve kjernen i ordavkodingen.

Den ortografiske strategien gjør det mulig for leseren å gjenkjenne ord raskt og korrekt, uten først å måtte gjennomføre den mer møysommelige og tidskrevende fonologiske avkodningen og syntesen. På dette stadiet er ordavkodingen automatisert, og for at dette skal være mulig, må barnet ha blitt presentert for ordet gjentatte ganger. Slik har barnet lagret ordet og kunnskap om ordet i langtidsminet i det mentale leksikon. Det vil si informasjon om ordets uttale (fonologi), ordets betydning (semantikk), ordets funksjon i setningen (syntaktisk informasjon) og ordenes stavemåte (ortografi) (Høien og Lundberg, 2012).

2.3.2 Kontekstavhengige strategier for ordavkoding

Når et ord opptrer i en kontekst, kan dette gi leseren mulighet til å bruke både semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter til hjelp under avkodningen (Stanovich, 2000). Semantiske holdepunkter er de ledetrådene vi får gjennom selve innholdet i teksten. Syntaktiske holdepunkter sier noe om hvilke type ord som passer inn i teksten, mens pragmatiske holdepunkter erverves gjennom illustrasjoner, forhåndsinformasjon og bilder.

Høien og Lundberg (2012) sier at å være en god leser, innebærer fleksibel bruk av de ulike strategiene. Det vil variere om man avkoder fonologisk eller ortografisk. For eksempel kan en lese de fleste ord flytende (ortografisk), men gå over til en fonologisk strategi når det dukker opp ukjente ord. Da vil det være nødvendig å lydere seg gjennom ordet.

2.4 Stadier i leseutviklingen

Selv om man kan dele inn leseutviklingen i ulike stadier, er det viktig å merke seg at dette er en forenklet presentasjon for å belyse de leseutviklingsmessige forskjellene som skjer fra et nivå til et annet. Barn er ulike, og selv om det er enkelte kriterier som

barn må beherske for å mestre leseferdigheten, finnes det ulike veier for å komme dit (Kamhi og Catts, 2012). Ut i fra et konneksjonistisk perspektiv, hevder Hulme og Snowling (2011), at det ikke er nødvendig å beskrive ulike stadier i leseutviklingen. Det kan derimot oppstå ulike former av ferdigheter som kan knyttes til beskrivelsen av ulike stadieteorier, men at disse ferdighetene vil være et resultat av stimulering eller øving på ulike nivå (av nettverkene og assosiasjonene).

Høien og Lundberg (2012) påpeker at det er ulikt hvor lenge et barn befinner seg på et visst stadium, om det hopper over et stadium eller om det befinner seg på et "blandingsstadium". Fordi barn møter ulik undervisning, påvirkning fra foreldre og besitter ulik erfaring, er det ikke mulig å fastslå et utviklingsforløp som er gyldig for alle. Det er også en overlapping mellom stadiene, og det ene stadiet går ikke tapt selv om de går over til neste. En god leser kjennetegnes ved å være fleksibel i valg av sine lesestrategier.

En viktig forskjell på ulike stadieteorier er i følge Hulme og Snowling (2011) hvordan de ulikt beskriver hvordan barna tar i bruk fonologisk informasjon for å kunne avkode ord, og når de gjør det. De fleste teorier støtter opp om at det er dette som er avgjørende for å kunne lære seg å lese (Kamhi og Catts, 2012). Det er viktig å være klar over at en stadieteori er en av mange foreslåtte måter å presentere og dele inn lesingen i stadier på, og det er en forenklet og endimensjonal modell av virkeligheten. Det er her valgt å presentere en modell, som har til hensikt å kunne gi en kort beskrivelse av ulike ferdigheter som benyttes i avkoding av ord. Kunnskap om disse ulike ferdighetene kan hjelpe lærere til å identifisere på hvilket "nivå" en elev befinner seg i leseutviklingen, slik at de kan tilpasse undervisningen til riktig nivå. De ulike nivåene vil ta utgangspunkt i Høien og Lundbergs (2012) inndeling i fire stadier i leseutviklingen.

2.4.1 Pseudolesing

Høien og Lundberg (2012) beskriver at det virker som om barna på dette stadiet tar i bruk hjelp av kontekstuelle signaler, og av å lese omgivelsene i stedet for å drive noen form for analyse av bokstavene. De kan lese "melk" når de ser et ord på melkekartongen. Dersom man hadde skrevet "klem" på melkekartongen ville barnet på dette stadiet fortsatt lest dette som melk.

2.4.2 Det logografiske stadiet

På dette stadiet leses ordet som en visuell helhet, og barnet foretar fortsatt ingen analyse av bokstavene og har ikke forstått det alfabetiske prinsippet (Høien og Lundberg (2012); Hulme og Snowling (2011)).

Share og Stanovich (1995) referert i Kamhi og Catts (2012) mener at den logografiske lesningen ikke har noen betydning i sammenheng med å utvikle ordavkodning. Dette er fordi barna på dette stadiet ignorerer korrespondansen mellom grafem og fonem. Det logografiske stadiet er ingen forutsetning for at barn skal kunne beherske neste stadium, og mange barn vil kunne hoppe over dette stadiet og gå direkte til neste. Seymor og Evans (1992) referert i Høien og Lundberg (2012) mener derimot at logografisk lesing kan være et viktig grunnlag for ortografisk ordavkodning. Dette skiller seg fra en mer tradisjonell oppfatning, som er at barnet må tilegne seg fonologisk kunnskap for å kunne komme på et høyere nivå hvor lesingen etter hvert automatiseres (Høien og Lundberg, 2012).

2.4.3 Det alfabetisk-fonologiske stadiet

På dette stadiet kreves det at barnet kjenner til forbindelsen mellom grafem (bokstavens form) og fonem (lyd). Barnet har på dette stadiet knekt den alfabetiske koden. Fonemisk bevissthet vil si evnen til å kunne dele opp det skrevne ord i de ulike fonemene i ordets muntlige form. På denne måten blir dermed barnet i stand til å lese nye ukjente ord. En innsikt i det alfabetiske prinsippet, er noe som skjer en gang, men det gjør ikke oppgaven med å lære seg alle grafem-fonem-korrespondansene noe enklere (Kamhi og Catts, 2012). Denne kunnskapen må øves inn og automatiseres for at den fonologiske lesingen skal være rask og effektiv.

2.4.4 Det ortografisk-morfemiske stadiet

På dette stadiet av lesingen analyseres ordet på grunnlag av ordets elementer, men ordet gjenkjennes som en helhet og avkodingen går hurtig. Både hele ord og morfemer benyttes i avkodingsprosessen (Høien og Lundberg, 2012). Casalis, Cole og Sopo (2004) og Mahony, Singson og Mann (2000) viser at morfologisk bevissthet, det vil si bevissthet rundt de minste meningsbærende enhetene i et ord, bidrar til å styrke ordavkodingen ved at morfem og kunnskap om morfemenes oppbygging, lagres som ortografiske strukturer i det mentale leksikon (Lyster, 2012). Ehri (1991)

mener at barn, via fonemisk avkoding av ulike ord, oppnår en bevissthet om at det finnes morfem eller kombinasjoner av grafem som er felles for mange ulike ord. Disse lagres i det mentale leksikon. Dette er morfem eller grafemkombinasjoner som oppstår regelmessig.

Etter hvert som barnet gjør seg erfaringer med det skrevne ord, kobles disse sammen med de underliggende fonologiske representasjonene til ordene. Over tid vil det da dannes et ortografisk system (Ehri, 1995).

2.5 Dysleksi

De fleste barn som får passende leseinstruksjon, klarer å lære seg å avkode relativt lett. Noen barn opplever likevel vansker knyttet til å lære seg å lese. I følge Dysleksiforbundet, er det omlag 5 % av befolkningen som lider av dysleksi av alvorlig grad, men de sier også at det ikke eksisterer eksakte tall. Dette er i samsvar med internasjonale statistikker. For eksempel antas 3-6 % av befolkningen å oppleve disse vanskene som skyldes dysleksi (Hulme og Snowling, 2011).

2.5.1 Definisjoner på dysleksi:

World Federation of Neurology kom i 1968 frem til en definisjon av dysleksi, som legger vekt på at det skal være en tydelig forskjell (diskrepans) mellom leseferdighet og intelligensnivå (Høien og Lundberg, 2012; Snowling, 2002):

A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin. (Høien og Lundberg, 2012, s.20)

Høien og Lundberg (2012) sier at under den første leseopplæringen er det lav korrelasjon mellom leseferdighet og intelligens, og at det må kunne forventes å finne alle sjikt av intelligensnivå blant elever med dysleksi. Snowling (2000) påpeker at diskrepansdefinisjonen av dysleksi medfører en risiko for at enkelte dyslektikere ikke får stilt riktig diagnose, fordi definisjonen mangler kriterier for hva en slik diagnose innebærer. I 1994 kom International Dyslexia Association med en ny definisjon, som beskrev at dysleksi medfører problemer med ordavkodingen og at disse vanskene skyldtes svikt på det fonologiske området (Høien og Lundberg, 2012).

Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterised by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single-word decoding are often unexpected in relation to age or other cognitive abilities; they are not the result of generalised developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by a variable difficulty with different forms of language, including, in addition to a problem with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling. (International Dyslexia Association (1994) referert i Snowling, 2000, s. 24)

I 2002 kom en anerkjent gruppe av språkforskere med en ny definisjon av dysleksi:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (Lyon, Shaywitz og Shaywitz, 2003, s.2).

Høien og Lundberg har valgt å lage en definisjon ut fra å si hva dysleksi er. Det vil her bli gjengitt en forkortet versjon: "Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet." (Høien og Lundberg, 2012, s. 29)

Det er her valgt å gjengi flere definisjoner, fordi de ulike definisjonene kan bidra til å belyse de ulike nyansene som blir vektlagt i forsøket på å beskrive hva dysleksi er. Det synes (ut i fra definisjonene) å være enighet om at dysleksi er en grunnleggende og vedvarende vanske med lesing og at fonologi står sentralt i denne vansken (Tønnesen, Bru og Heiervang, 2008). Likevel råder det ulike meninger og oppfatninger rundt begrepet dysleksi. Dette vil bli nærmere omtalt i neste avsnitt.

2.5.2 Diskusjon rundt kjennetegnene ved dysleksi

Definisjonen gitt av Lyon, Shaywitz, and Shaywitz (2003), fremhevet at manglende automatisering av ordavkoding, fonologiske vansker og dårlig rettskriving var kjennetegnene med dysleksi. De fonologiske vanskene ble synlige gjennom:

- Dårlig fonemisk bevissthet
- Lite effektiv gjenkalling av fonologiske representasjoner
- Dårlig verbalt korttidsminne

I tillegg kom det frem at mange med dysleksi sliter med lav benevningshastighet på kjente objekter og tall (Høien og Lundberg, 2012).

Fonemiskisk bevissthet og lite effektiv gjenkalling av fonologiske representasjoner:

Melby-Lervåg, Lyster og Hulme (2012) utførte en metaanalyse hvor de så på forholdet mellom fonologisk ferdighet og ordlesingsferdigheter i 235 studier. Resultatet viste at barn med dysleksi har mindre fonemisk bevissthet sammenlignet med barn på samme alder og normal leseferdighet.

Et eksempel på et fonologisk problem som ofte viser seg tidlig hos barn med dysleksi er utfordringer knyttet til å lære sammenhengen mellom bokstavene i alfabetet og de bokstavgruppene som representerer lydene i språket. Det kalles det alfabetiske prinsippet, og er grunnleggende i leseopplæringen (Lyster, 2012; Hulme og Snowling, 2011). Lervåg, Lyster og Hulme (2012) sier at det alfabetiske prinsippet innebærer at barn må kunne behandle både fonemiske strukturer av det muntlige språket samt ha bokstav-lyd-kunnskap. De konkluderer videre med at bokstavkunnskap er kritisk i forhold til å kunne lære seg å lese. Dette støttes også av blant annet Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff og Snowling (2012). I en medieringsanalyse brukte de data fra en tidligere storskala intervensjonsstudie og fant at det er et kausalt forhold mellom fonemisk bevissthet samt bokstavkunnskap og tidlige leseferdigheter.

Til tross for stor enighet om at det eksisterer fonologiske problemer ved dysleksi, er det ulike oppfatninger av årsakssammenhengen mellom fonologi og avkoding. Den mest dominerende oppfatningen er at barn med dysleksi har dårlige spesifiserte fonologiske representasjoner i langtidsminnet (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011). Det innebærer for eksempel vansker med å innhente den fonologiske representasjonene til bokstavene, som er nødvendig for avkodingen, hvilket igjen medfører at deres leseutvikling hemmes (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011).

En annen forklaring bygger på at dårlig fonemisk bevissthet før man lærer å lese, skyldes at slik bevissthet læres gjennom eller etter leseinnlæringen. Barna vil dermed tilegne seg fonemisk bevissthet når de lærer seg å lese og etterpå (Goswami og

Bryant, 1990). Etter dette synet, går barna fra å behandle store fonologiske enheter før de lærer å lese, til å kunne behandle små enheter/fonemer (bokstav-lyd-koblinger) etter at de har begynt å lese (Melby-Lervåg, Lyster og Hulme, 2012).

Children's phonological judgements are strongly influenced by the division between onset and rime. They can easily judge whether words have the same onset and whether they have the same rime, and these are judgements that they can make some time before they learn to read. In fact it is only after they have begun to read (though very soon after) that they begin to break these intra-syllabic units into smaller segments (Goswami og Bryant, 1990, s. 26).

Verbalt korttidsminne og lav benevningshastighet på kjente objekter og tall

Ramus og Szenkovits (2008) hevder at årsaken til lav benevningshastighet på kjente bokstaver og tall skyldes at verbalt korttidsminne mangler rask adgang til fonologiske representasjoner, som lagres i korttidsminnet og som må være tilgjengelig for muntlig og skriftlig gjenkalling. De konkluderer med at de fonologiske representasjonene hos personer med dysleksi er intakte, men at de fonologiske problemene er en funksjon av ulike faktorer- blant annet korttidsminnet. Dersom man derimot forholder seg til teorier om de fonologiske vanskene skyldes dårlig representerte fonologiske enheter i langtidsminnet, som igjen kan medføre vansker med å huske fonologisk informasjon i korttidsminnet, og vansker med å repetere ord og å lære seg å lese, er det ingen direkte sammenheng mellom verbalt korttidsminne og lesing (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011).

Melby-Lervåg og Hulme (2010) konkluderte blant annet med at trening i fonemisk bevissthet økte seriegjenkalling av ord og også til en viss grad fri gjenkalling av ord. Videre skriver de at deres funn styrker en tro på et universalt minnesystem, ikke et minnesystem hvor fonologiske representasjoner i langtidsminnet som forbedres ved hjelp av fonologisk bevissthetstrening, kopieres over til et korttidsminne. Minnet er et differensiert system, med ulike grupper eller klasser av representasjoner, og at disse klassene blir ulikt representert i ulike oppgaver. Ved seriegjenkalling benyttes det stort sett fonologisk koding (Baddeley, 1966), mens fri ordgjenkalling stort sett benytter seg av semantisk koding (Bousfield, 1953) referert i Melby-Lervåg og Hulme, (2010).

Melby-Lervåg (2011), fant ingen kausal forbindelse mellom verbalt korttidsminne og leseferdighet. Melby-Lervåg og Hulme (2010) viste at ved å jobbe med fonologiske

bevissthetsoppgaver, kunne barna oppnå bedre verbalt korttidsminne. På denne måten kan verbalt korttidsminne relateres til lesing ved at fonologiske representasjoner i minnet kan påvirke så vel behandlingen av fonologisk bevissthetsoppgaver, som oppgaver som krever verbalt korttidsminne, og at faktorer som måler verbalt korttidsminne også delvis avhenger av fonologiske representasjoner. Dersom de fonologiske representasjonene bedres som følge av fonologisk bevissthetstrening, vil også det verbale korttidsminnet styrkes.

Benevningshastighet eller "rapid automatized naming" er en ferdighet som har vist seg være vanskelig for barn med dysleksi. Dette uttrykker hvor fort et barn klarer å sette navn på bilder, farger, tall eller bokstaver (Melby-Lervåg, 2010).

Melby-Lervåg (2010) viser at både fonologisk bevissthet og benevningshastighet kan fungere som kognitive markører for dysleksi, fordi barn med dysleksi sliter med disse ferdighetene. Hun konkluderer også med at det er fonologisk bevissthet som har størst korrelasjon med dysleksi.

Snowling, van Wagendonk og Stafford utførte en studie i 1988, referert i Hulme og Snowling (2011), som viste at barn med dysleksi i større grad kunne vise riktige bilder til ord som de fikk lest opp, sammenlignet med å navngi et bilde høyt når de fikk se det. Med andre ord var det lettere å finne et bilde av en katt dersom en annen person sier katt, enn det er å si ordet katt når barnet ser et bilde av en katt. Dette tyder på vansker med den verbale representasjonen av ordene i minnet, mens den semantiske informasjonen (ordets betydning) er normalt representert i minnet som forventet.

Hulme og Snowling (2011) sier at vansker med fonologisk representasjon hos barn med dysleksi, vil kunne medføre vansker i kartleggingen mellom ortografi og fonologi (Phonological pathway) og videre også forsinke "the semantic pathway", ved at problemer med fonologien forhindrer utviklingen av assosiasjoner mellom fonologiske representasjoner og semantikk. De anser svikt i det fonologiske området som hovedårsaken til dysleksi.

Gitt oppsummeringen av sammenhenger mellom ulike faktorer og leseferdigheter som er beskrevet ovenfor og som vil bli nærmere utdypet nedenfor, fremstår følgende faktorer som sentrale hos barn med dysleksi:

- Fonemisk bevissthet (blir mer omtalt i avsnitt 2.7.1 om tiltak)
- Bokstavkunnskap (blir mer omtalt i avsnitt 2.7.1 om tiltak)
- Benevningshastighet/Rapid automatized naming (RAN)

2.6 Dysleksi i skolehverdagen?

2.6.1 Sammenhenger mellom tidlig igangsetting av tiltak, forebyggende undervisning og motivasjon

I Norge starter elevene med leseopplæring i 1. klasse når de er 6 år gamle. For de fleste blir dette en uproblematisk opplevelse, mens noen kan oppleve vansker i forbindelse med leseopplæringen. For disse elevene blir det viktig med tilpasset leseundervisning, slik at de opplever mestring som igjen bidrar til å opprettholde motivasjonen.

Motivasjon i forhold til å lære seg å lese er knyttet til erfaringer i forhold til hvorvidt de lykkes med lesingen eller ikke. Bandura (1986) kobler motivasjon opp mot forventningene barnet har til å lykkes i den oppgaven det skal utføre. Dersom de har erfart at de ikke mestrer å lese, kan det medføre lav motivasjon til å prøve igjen, mens et barn som har utført denne utfordringen med hell, vil ha høy motivasjon for å prøve igjen (Lyster, 2012). For å opprettholde motivasjonen for å arbeide med lesing, blir derfor tilrettelagt leseopplæring til disse elevene viktig. Leseopplæringen må tilrettelegges på en slik måte at elevene opplever at de får til lesingen, mestrer, slik at de i neste runde motiveres til å jobbe videre.

Når barnet kan knytte egen innsats sammen med følelsen av å lykkes, utvikle seg og å klare noe, skapes det en god indre motivasjon. En såkalt ytre motivasjon finner sted når eleven utfører en bestemt oppgave for å få en "ytte belønning" som for eksempel premier eller ros fra læreren (Lyster, 2012). Et studie utført av Wang og Guthrie (2004), referert i Lyster (2012) konkluderte med at den indre motivasjonen var selve drivkraften i læringen. Eleven konkurrerer da mot seg selv og drives fremover i forhold til å hele tiden å "slå sin egen rekord" (Lyster, 2012). Lyster (2012) anser motivasjon og gleden ved å lære som så viktig at det bør være et sentralt mål i skolen, også for barn som har utfordringer.

Hos barn med dysleksi er lesing knyttet til hardt arbeid. For å kunne oppnå en rask og presis ordavkodning, kreves det gjentatte møter med og bearbeiding av skrevet tekst. At elever med dysleksi unngår å lese fordi de opplever vansker i forhold til tekst og kanskje ikke opplever å mestre leseferdigheten, kan medføre at de trekker seg bort fra møter med tekst. De elevene som leser effektivt, vil lese mer, lære ytterligere flere ord og utvikle bedre språk, noe som igjen bidrar til at de blir enda bedre lesere. "Dårligere" lesere, som leser sakte og sliter med lesingen, leser stadig mindre. Derfor får de ikke den lesetreningen de trenger for å oppnå en god leseferdighet. Dette blir en destruktiv spiral, som blir omtalt som Matteuseffekten. Matteuseffekten bygger på prinsippet om at den som har lite fra før, stadig får mindre, mens de som har mye fra før- stadig får mer (Stanovich, 1986).

Høien og Lundberg (2012) sier det er viktig at identifisering av leseproblemer og igangsetting av tiltak skjer tidlig før avstanden mellom de som mestrer lesing og de som strever med lesingen blir for stor. Som vi kan se over er det viktig med riktig tilpasset leseopplæring for å kunne skape følelsen av å lykkes og dermed motivasjon til videre arbeid. I tillegg vil det kunne virke preventivt i forhold til at elever som sliter med lesing unngår lesesituasjoner, jf. Matteuseffekten. En identifisering av leseproblemene hos barn, vil kunne gjøre det mulig for læreren å tilrettelegge undervisningen, hvor mestring og indre motivasjon er målet.

Høien og Lundberg (2012) refererer til Vellutino, Scanlon og Jaccard (2003) som fant at forebyggende tiltak og tidlig igangsetting av hjelpetiltak, reduserte tallet på elever som hadde vansker med lesing fra 15% til 1,5%. Tidlig igangsetting av tiltak bekreftes også av National Reading Panel (2000) som viktig. Hulme og Snowling (2011) bekrefter at lesevansker hos barn med dysleksi både kan forebygges og behandles. De understreker at det ikke finnes noen snarvei til å løse problemene med dysleksi, men at spesifikk øvelse både kan øke leseferdigheten hos elever som har dysleksi, og at fremtidige lesevansker kan reduseres.

Dette betyr at en målrettet og spesifikk undervisning vil kunne øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Med tanke på at lesing er en grunnleggende ferdighet i videre læring, sier det seg selv at dette er viktig. Etter hvert som barna blir eldre, kreves det mer og mer av leseferdigheten for å kunne tilegne seg den kunnskap som er skissert som mål i de ulike kunnskapsfag. Når barn kommer i fjerde klasse, møter de et skille

hvor de går fra å lære å lese til å lese for å lære. Klæboe og Sjøhelle (2013) omtaler dette som "fjerdeårsknekken" eller "The forth grade slump". De viser til forskning foretatt av Gee og Hayes (2011), som sier at selv om elever har knekt lesekoden, kan de ikke nødvendigvis lese teksten og få mening ut av den. Flere studier fra USA viser at barn som er gode lesere frem til 10-årsalderen kan ha problemer med å lese og forstå innhold i samfunnsfaglig eller naturfaglig tekst. I takt med at pensum økes stilles det større krav til leseferdighetene til elevene, og det blir viktig å kunne skape mening med det de leser i skolebøkene, for at de skal kunne tilegne seg kunnskap. Morgan og Fuchs (2007) sier at elever som strever med lesing, lett trekker seg bort fra faglige tekster som de møter i skolen. Tekstene oppleves som vanskelige og lite tilgjengelige for dem, og derfor oppstår manglende motivasjon i møtet med fagtekstene (Lyster, 2012).

Som beskrevet tidligere, vil en automatisert avkodning bidra til å frigjøre kapasitet til andre kognitive prosesser som leseforståelse (Høien og Lundberg, 2012). Dette betyr at en tidlig identifisering og igangsetting av tiltak for å oppnå en god leseferdighet, vil kunne forhindre at barnet går glipp av kunnskap fordi redskapene for å tilegne seg kunnskapen ikke er tilstrekkelig gode. Samtidig kan man ved å tilrettelegge for tilpasset leseundervisning være i stand til å redusere antall ganger eleven mislykkes i møte med tekst og dermed lettere opprettholde motivasjonen og oppnå en positiv holdning til å arbeide med lesing. Lyster (2012) henviser til Guthrie og Humenick (2004), som har utført en metastudie og kommet frem til fire faktorer som kan bidra til både å øke og opprettholde motivasjon til elever som strever med lesing:

- Det settes opp interessante og klare mål for lesingen
- Elevens valg av tekst eller tema støttes
- Finne tekster som eleven synes er motiverende
- Øke den sosiale samhandlingen når de skal utføre leseaktivitet

2.6.2 Kartlegging/Tilpasset undervisning

Lyster (2012) påpeker at kartleggingen kan gi informasjon om hvor eleven befinner seg i leseutviklingen og hva det er som ligger til hinder for videre leseutvikling. Slik kan læreren få informasjon som hjelper han eller hun til å tilrettelegge for en mest mulig riktig og effektiv tilpasset undervisning. For å kunne fange opp avvik fra en

”normal” leseutvikling, er det nødvendig å ha kunnskaper om hva som er innenfor normalområdet når det gjelder leseutviklingen. Lyster (2012) sier at flere skoler har utviklet strategier for hvordan de skal klare å kvalitetssikre oppfølgingen av leseutviklingen til elevene. Dette kan være ulike kartleggingsverktøy som for eksempel observasjonsverktøyet Leselos, SOL (Systematisk observasjon av lesing, LUS (Leseutviklingsskjema) og Lundberg og Herrlins (2008) beskrivelse av en god leseutvikling.

Lyster (2012) sier at for å kunne kartlegge leseferdigheten til elever med dysleksi, kreves det både et språklig og kognitivt perspektiv. Det finnes en rekke ulike kartleggingsverktøy i den norske skolen, som kan hjelpe læreren til større innsikt i elevenes leseferdigheter. Hun refererer til følgende eksempel:

- Språk 6-16 (Ottem og Frost, 2005)
- Logos (Høien, 2007)

Disse kan gi informasjon om selve leseferdigheten til barnet, men også de kognitive og språklige forholdene som kan ligge til grunn for elevens vansker.

- IL-basis (Frost og Nilsen, 1999)
- Carlstens lese- og skriveprøver (Frost og Nilsen, 1999)
- ”Kartlegging av leseferdighet” fra Læringssenteret

Disse gjør det mulig for læreren å evaluere barnets avkodingsferdigheter

- Nasjonale prøver, kan informere læreren om hvordan leseferdighetene til eleven er, sammenlignet med andre jevnaldrende elever i landet
- Lyster (1994) utviklet staveoppgaver, med den hensikt å avdekke hvilke strategier barnet benytter ved avkoding av ord.
- Standardisert test i avkoding og staving (Klinkenberg og Skar 2001).
Denne kan også hjelpe med å avdekke hvilke strategier barnet benytter når det skal lese ord og non-ord, samt staving.

Dersom læreren fatter mistanke om at en elev har dysleksi, kan læreren (eller foreldre) henvise eleven til PPT, som deretter kan foreta en utredning av eleven. De fatter deretter et vedtak og skolen mottar en sakkyndigrapport med funn fra utredningen, samt tilrådning og tips om videre progresjon for eleven og eventuelt

spesialundervisning. PP-rådgiver skal så veilede skolen i arbeidet med elevens utfordringer. Eleven må ha fått stilt diagnosen dysleksi for at det skal kunne frigjøres rettigheter i form av forlenget tid på prøver, bruk av PC og lignende.

2.7 Tiltak som fremmer leseferdigheten til elever med dysleksi

Jeg vil i dette avsnittet presentere ulike tiltak som kan fremme leseferdigheten til elever med dysleksi. Mange elever som sliter med dysleksi, vil kunne trenge en mer systematisk tilnærming til skriftspråket sammenlignet med barn som ikke har disse problemene. De vil ofte også trenge mer lesetrening før lesingen blir automatisert. I tillegg trenger de gjerne støtte i forhold til å oppdage strukturene i skriftspråket, og hjelp til å finne effektive strategier som gjør de i stand til å avdekke tekstens innhold og mening (Lyster, 2012). Høien og Lundberg (2012) deler inn tiltak som bidrar til å fremme fonologisk avkodingsferdighet, ortografisk avkodingsferdighet og tiltak som øker leseflyt. Disse vil fungere som knagger for utfyllende kommentarer.



Modell 1: Ferdigheter som bidrar til å øke leseferdigheten viser at fonologisk avkodingsferdighet, ortografisk avkodingsferdighet og leseflyt, bidrar til å øke leseferdigheten

Modell 1 viser at økt fonologisk avkodingsferdighet, ortografisk avkodingsferdighet og leseflyt, bidrar til å øke leseferdigheten.

2.7.1 Fonologisk avkodingsferdighet

Høien og Lundberg (2012) refererer til International Reading Association (2002) og Snow og Juel (2005) og sier at det er fire delferdigheter som fremmer fonologisk avkodingsferdighet:

1 Fonologisk bevissthet

Den første delferdigheten er fonologisk bevissthet, som igjen kan deles inn i tre ulike nivåer. I det første nivået er leseren i stand til å dele inn setningene i ord. Deretter kan ordene deles inn i stavelser, og til slutt blir barnet i stand til å lytte seg frem til de ulike lydene i ordene, og dele opp ordet i disse språklydene (Høien og Lundberg, 2012). National Reading Panel (2002) refererer til ulike måter å fremme den fonologiske bevisstheten på. Det kan være å isolere fonem fra i ord, identifisere samme fonem i ulike ord, kategorisering av fonem ved å skille ut ord som ikke "hører til", sette sammen fonem til hele ord, dele ord inn i fonem eller se hva som blir igjen av ordet dersom man fjerner et ord. De konkluderte med at å øve disse delferdighetene økte barnas leseferdigheter. De konkluderte videre med at det var størst effekt dersom barna fikk eksplisitt øving i en til to delferdigheter fremfor å øve på alle delferdighetene, og at det var mer effektivt når bokstaver ble knyttet til øvelsene i forhold til uten, det vil si at språklydene ble knyttet til sine respektive bokstavtegn. I tillegg viste resultatet at det var størst effekt hos barn som var begynnende lesere, både hos de som befant seg i en risikogruppe for å kunne utvikle lesevaner og blant de som hadde en forventet normal leseutvikling. Videre kom de frem til at treningsprogram som varte under 20 timer, var mer effektivt enn program som holdt på lenger, og at varighet på mellom 5-18 timer hadde god effekt. Den mest effektive måten å øve fonologisk bevissthet var i små grupper. "It appears that phonemic skills measured in children at the earliest stage of learning to read are closely related to the early growth in childrens word reading skills" (Lervåg, Lyster og Hulme 2012, s. 342)

Lervåg, Lyster og Hulme (2012) konkluderer i sin metastudie at fonemisk bevissthet har den sterkeste korrelasjonen i forhold til ordavkodingen, og gitt at dette kan trenes, er det naturlig å anbefale dette i en tidlig fase av leseopplæringen. Kamhi og Catts (2012) støtter påstanden om at fonemisk bevissthet bidrar til å øke evnen til å avkode ord. De hevder at det er minst tre måter dette skjer på: Barna bygger kunnskap til alfabetet og får kjennskap til det alfabetiske prinsipp, de får på en naturlig måte muligheten til å oppdage at bokstaver representeres av lyder i det muntlige språket, samt at det hjelper med innlæring av metoder som gjør dem i stand til å avkode både vanlige ord og non-ord. Samtidig kan de få hjelp til å bli bevisst høyfrekvente fonologiske strukturer, slik at disse gradvis blir lagret i leksikon. Dersom ordet leses i en kontekst, vil de kunne hente frem ordet ut ifra å høre bare deler av ordet. Dette vil være en begynnende lagring av ord i leksikon.

2 Bokstavkunnskap

Fonologisk bevissthet kan øves uten å ha kunnskap om bokstaver. Barna kan for eksempel lytte seg frem til enkeltlydene i ord. Når barna derimot skal lære bokstavene, er det nødvendig at de husker hvilken lyd som er forbundet med de ulike bokstavene, noe som krever at barna har tilegnet seg kunnskap om fonemene i språket. (Høien og Lundberg 2012; National Reading Panel 2000). Bokstavkunnskap synes å ha en stor korrelasjon i forhold til å lære seg å lese. Klinkenberg og Skaar (2003) peker på at benevningshastighet for bokstavene viste sammenheng med ferdigheter i blant annet avkoding, referert i Klinkenberg (2005). For å forstå det alfabetiske prinsipp, trenger barn å forstå at bokstaver representeres av fonemer i det muntlige språket. De trenger videre ferdigheter i å strukturere fonologiske representasjoner fra det muntlige språk, samtidig som de trenger kunnskap om forholdet mellom bokstav og fonem. Bokstav-fonemkunnskap er derfor nært knyttet til fonemisk bevissthet, og det vil være naturlig å øve bokstav-fonemkunnskap parallelt med å øke den fonologiske bevisstheten (Lervåg, Lyster og Hulme, 2012). Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff og Snowling (2012) konkluderer med at det er en kausal effekt mellom lyd-bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet og leseferdigheter. Dette medfører at dersom barnet har vansker med bokstav-lyd-koblinger og fonemisk bevissthet, vil dette påvirke leseferdigheten i negativ retning. Dette støtter med andre ord teorier som sier at ferdigheter i å kunne koble bokstaver i det skrevne ord med lyder i det muntlige språket og fonemisk bevissthet, er kritiske ferdigheter for

leseopplæringen, og at dette burde legges til grunn når man planlegger leseopplæring til barn eller skal hjelpe elever som sliter med lesing.

3 Automatisert ortografisk-fonologisk avkoding

Dette vil si at barnet klarer å automatisere ulike ortografiske enheter av ulik størrelse. Det kan være høyfrekvente endelser som for eksempel -ing, -else og -het, forstavelser og grunnmorfemer, og kunnskap om hvilke språklyder som er assosiert med komplekse høyfrekvente grafem som for eksempel kj og skj. Ehri (2005) sier at ved at barn ser på flere bokstaver som en enhet (for eksempel -ing, skj, ng) og møter disse enhetene gjentatte ganger, vil det dannes ortografiske mønstre som lagres i langtidsminnet. For barn med dysleksi innebærer dette ekstra utfordringer. Elever med dysleksi kan på grunn av vansker med fonologien benytte seg av logografiske ferdigheter, men dette vil være en lite hensiktsmessig metode etter hvert som det blir for mange ord å memorere logografisk.

Bevissthet i forhold til morfemer vil støtte ordavkoding, ved at morfemer fungerer som byggesteiner til ortografiske strukturer i det mentale leksikon (Lyster (2012), Casalis, Cole og Sopo (2004), Mahony, Singson og Mann (2000)).

4 Fonologisk syntese

Fonologisk syntese vil si at språklydene trekkes sammen til ord eller non-ord. Dette krever at leseren kjenner kombinasjonen mellom grafem og fonem. Ved å trekke sammen non-ord, øver barnet seg på syntesen uten å kunne få hjelp av semantiske og fonologiske ledetråder som det har lagret i langtidsminnet (Høien og Lundberg, 2012).

2.7.2 Tiltak som fremmer ortografisk avkodingsferdighet

For at barnet skal bli en rask og presis leser, kreves det at ordavkodingen er automatisert, som beskrevet i avsnittet over (det ortografisk-morfemiske stadiet). Lesesvake elever trenger gjerne spesifikk trening for å klare å tilegne seg bevissthet rundt ortografi. Dette kan de øve via for eksempel:

- Memory-spill
- Ordkort

- Dataprogrammer

Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon (2004) hevder at bokstavkunnskap og å kunne knytte bokstavtegn sammen med lydene de representerer i språket, ikke bare er med på styrke den fonologiske bevisstheten, men også bidrar til å øke den ortografiske bevisstheten. Dette betyr at barn som strever med fonologisk bevissthet (barn med dysleksi) og å knytte grafem til fonem, også vil ha vanskeligheter med å oppnå ortografisk bevissthet, som igjen begrenser ortografiske ferdigheter. I henhold til dette, vil en styrking i fonologisk bevissthet og bokstav-lydkunnskap også bidra til å øke de ortografiske ferdighetene. Dette understøttes av Høien og Lundberg (2012) Kamhi og Catts (2012), som sier at økt fonemisk bevissthet bidrar til å øke leseferdigheten ved at barna blir bevisst ord og deler av ord, slik at de etter hvert får et større ordforråd som lagres i det mentale leksikon.

2.7.3 Tiltak som fremmer leseflyt

"[F]luent readers can read text with speed, accuracy and proper expression."

(National Reading Panel (2000), s 3-1.)

National Reading Panel (2000) fant i sin metastudie ut at det var en positiv sammenheng mellom veiledet lesing samt repetert lesing og leseflyt. De kunne ikke finne noen sammenheng som støttet at selvstendig stillelesing utviklet leseferdigheten til barna. Høien og Lundberg (2012) foreslår ulike former for høytlesing for å øke leseflyten til barn. Noen presenteres her: Det kan være lærerassistert høytlesing, repetert lesing, veksellesing og korlesing.

- Ved lærerassistert høytlesing kan læreren starte lesingen ved å være "modell" for hvordan lesingen skal skje. Lesingen bør være tydelig, med flyt, pauser og prosodi. Det kan stoppes opp ved vanskelige ord, slik at de kan ilegges ekstra oppmerksomhet i form av at de studeres, reflekteres rundt og drøftes nærmere med eleven. Læreren kan på denne måten fungere som en rollemodell for lesing og hjelpe eleven til å oppnå strategier for hva de for eksempel gjør når de møter ord de ikke forstår (Lyster 2012); (Høien og Lundberg, 2012)
- Repetert lesing er lesing hvor tekster med mange gjentakelser kan benyttes som supplement i stedet for å lese samme bok flere ganger.

Lyster (2012) henviser til Klinkenberg (2005) hevder at repetert lesing som metode helt klart virker inn på automatisering av ordlesingen og lesehastigheten, og dermed fører til at leseforståelsen økes. Dette skjer fordi leseflyten har stor betydning for leseforståelsen (Klinkenberg, 2005). Ved repetert lesing er det enkelt for eleven å oppdage egen positiv progresjon i leseutviklingen. Slik kan han eller hun koble egen innsats direkte mot et positivt resultat, hvilket igjen kan bidra til å støtte utviklingen av en indre motivasjonen som igjen vil gi pågangsmot til videre arbeid. Repetert lesing kan foregå på ulike måter. Klinkenberg (2005) nevner blant annet korlesing og ekkolesing som eksempel:

- Korlesing: Teksten leses sammen flere ganger. Det kan være både en lærer og flere elever, lærer og elev, eller bare elever.
- Ekkolesing: Teksten leses først av læreren eller en elev og deretter av eleven eller læreren (som svarer som et ekko).
- Veksellesing: Teksten leses av lærer eller annen lesekyndig, og eleven bytter på å lese deler av samme tekst. Eleven og læreren kan stoppe når han vil, slik at begge parter hele tiden må følge med i teksten og lese stille inne i seg når den andre leser

Lyster (2012) påpeker at barn med dysleksi gjerne sliter med lav lesefart på grunn av dårlig avkoding og leseforståelse, men hos mange barn kan mangel på leseerfaring være en utslagsgivende årsak. Hun sier at det er mange forhold som påvirker lesehastigheten og at læreren ved å være bevisst ulike faktorer som påvirker leseflyt, har mulighet til å iverksette gode tiltak i henhold til dette. Det kan være om eleven har forståelse av de ordene som han eller hun møter i teksten, om eleven har bakgrunnskunnskap om innholdet i teksten slik at en del av ordene kan predikeres, om eleven er motivert for å øke lesehastigheten og hvor stor leseerfaring eleven har.

Frem til nå har jeg beskrevet hvilke ferdigheter som kan bidra til å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Det finnes ulike "maler" som har den hensikt å hjelpe lærere til å jobbe med å utvikle elevers leseferdighet.

Et knippe metoder eller maler, som blir brukt for å øke leseferdigheten til elever med og uten dysleksi, vil her kort bli presentert. Disse er valgt ut for å kunne supplere med informasjon knyttet til funnene som presenteres senere.

Repetert lesing er allerede omtalt ovenfor. Klinkenberg (2005) påpeker at det er viktig at teksten eller ordene som eleven møter er enkel og tilpasset elevens leseferdigheter, slik at de mestrer å lese mellom 90-95 % av ordene. Han sier at den repeterte lesingen både kan gjelde lesing av sammenhengende tekst, høyfrekvente ord og repetert lesing av bokstavene, slik at benevningshastigheten av bokstavene økes og repetert lesing av ortografiske enheter som går igjen i mange ord.

Early Steps-metoden er et lesetreningsopplegg som kan brukes på elever som går i første klasse. Det baserer seg på en-til-en-undervisning til elever som har risiko for å kunne utvikle leseproblemer. Hensikten er å kunne hjelpe elevene med lesingen **før** de finner ut at de strever med lesing. Ønsket er at elevene skal unngå mislykkede møter med lesing. Metoden vektlegger fonologisk trening, ortografisk bevisstgjøring og i tillegg vektlegges meningsaspektet ved lesingen (Santa, 1999). I følge Santa (1999) skal en time med Early Steps bestå av fire deler:

- Repetert lesing av kjente bøker
- Ordanalyse
- Setningsskriving
- Lesing av ny bok

Helhetsmetoden bygger på at man veksler med å jobbe med en tekst som helhet og å jobbe med deler av teksten. Først kan teksten leses av læreren, eller at eleven leser teksten i samarbeid med andre elever eller lærer. Deretter jobbes det med språklige detaljer på ulike nivåer, før eleven går tilbake og leser teksten som en helhet. Eleven kan oppleve bedring i leseferdigheten fra første gang han eller hun leste teksten frem til siste gang. Og ved at det er nær sammenheng mellom teksten og det detaljerte arbeidet, kan eleven hjelpes til å se sammenhengen mellom lesingen og de utvalgte strategiene/arbeidsmetodene de har brukt gjennom arbeidsprosessen og hvordan dette påvirker den siste lesegjennomføringen (Frost, 1998)

Veiledet lesing ble først introdusert på New Zealand på 1960-tallet. Dette er en strukturert og målrettet måte å drive leseopplæring på, og den brukes av mange skoler i Norge. Læreren veileder små grupper av elever. Først introduseres elevene for en tekst. Deretter jobber de med teksten på ulike måter, tilpasset ut ifra elevens behov og lesenivå. Læreren gjennomfører samtaler med elevene og samtalenes styres og struktureres ut ifra de ulike behov som elevene har (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

2.8 Oppsummering og formål med oppgaven

Det råder ingen tvil om at lesing er en forventet og nødvendig ferdighet i dagens moderne kunnskapssamfunn, og at konsekvensene av å ikke leve opp til disse forventningene, kan være alvorlige for enkeltindividet (Tønnesen, Bru og Heiervang, 2008). I Norge starter leseopplæringen i første klasse, og det er lærerne som får det store ansvaret for å gi elevene god og tilpasset leseopplæring, slik at lesingen blir en automatisert prosess og blant annet kan brukes som redskap til egen nytte, glede, påvirkning og kunnskapsbygging i samfunnet.

For å kunne sikre at alle får en leseundervisning tilpasset evner og ferdighetsnivå, har vi sett at det er nødvendig med kunnskap rundt selve leseprosessen. Dette muliggjør en identifisering av hvor elevene befinner seg i leseutviklingen, slik at undervisningen kan ta utgangspunkt i elevens ferdighetsnivå. I tillegg vil kunnskap om en "normal" leseutvikling kunne bidra til lettere å fange opp avvik, slik at tidlig diagnostisering er mulig og tiltak kan settes i gang dersom elevene har dysleksi.

Det er ulike tiltak som kan øke leseferdigheten til elever med dysleksi, og for å unngå flest mulig negative ringvirkninger, som for eksempel liten tro på egne prestasjoner, er det viktig at dysleksi blir kartlagt og avdekket tidlig, slik at man kan sette i gang tiltak tilpasset den enkelte elev.

Lesingens betydning i det moderne kunnskapssamfunnet, lærernes ansvar for å sikre enkeltindividets leseferdigheter og frykt for at enkelte ikke skal kunne leve opp til denne forventningen, utgjør et spenningsforhold som viser hvor viktig det er at hver elev faktisk blir fanget opp og sikres å oppnå best mulig leseferdighet. Det overlates et stort ansvar til lærere og skole. Litteratur om forskning som beskriver hva dysleksi er og hva som fungerer for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi er rikholdig.

Fortsatt forskning øker vår kunnskap om dysleksi. For at denne forskningen skal komme elever med dysleksi til gode, er det nødvendig å vite hva som faktisk skjer og hvilken kunnskap som ligger til grunn for den undervisning som blir gitt til elever med dysleksi i skolen. Slik vil det være mulig å avdekke eventuelle svake punkter (og sterke) i undervisningen, og årsakene til dette. Denne kunnskapen kan si noe om hva som kan og bør gjøres for at undervisningen til elever med dysleksi skal bli best mulig.

Formålet med denne oppgaven er å bidra til slik kunnskap. Dette vil bli belyst ved å se på fire læreres beskrivelse og forståelse av hva de gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, hvordan de gjør dette og hvorfor de gjør det slik.

3 Metode

3.1 Kvalitativt intervju

Hensikten med oppgaven er å få frem lærernes egne beskrivelser av hva de gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi og å tolke de meninger som blir fortalt. Hva gjør de rent konkret? Hvilke vurderinger ligger bak de valg og avgjørelser som læreren må ta når han eller hun skal legge til rette undervisningen? Hvordan tilrettelegger de undervisningen og hvilke tanker, kunnskap, erfaringer, følelser og begrensninger ligger bak valgt undervisning? Målet er å få en dypere forståelse av lærernes hva, hvordan og hvorfor. Det er ønskelig å vite mer om lærernes tanker, følelser og handlinger rundt undervisning til elever med dysleksi, for videre å kunne forstå årsakene til og dynamikken mellom disse elementene.

For å belyse oppgavens problemstilling, ble kvalitativt intervju benyttet som metode. Innen kvalitativ forskning tenker man gjerne på begrepet fenomenologi når fokuset eller interessen er å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves for informantene. Forståelsen bygger på at den virkelige virkeligheten, er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 21).

Hvordan opplever lærerne sin undervisning til elever med dysleksi? Hva tenker de selv er årsakene som ligger forut for deres valg og handlinger?

Jette Fog (2004) sier at kvalitativt intervju som avdekker hvordan mennesker tenker, handler og føler, vil være en god metode for å forstå de dynamiske sammenhengene i et menneske eller i mindre system. I denne oppgaven vil det si å forstå hva lærerne gjør og sammenhengen mellom hva, hvordan og hvorfor.

For å avgrense intervjuet til utvalgte tema som belyser oppgavens problemstilling, ble det brukt et semistrukturert intervju.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju brukes når det er informantens egne perspektiver som skal stå i fokus. Hensikten er å forstå informantens tolkninger og årsaken til de fenomenene som blir beskrevet i hans eller hennes fortelling (Kvale og Brinkmann, 2009).

Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket samtale med gitte, konkrete spørsmål. Det utføres ved hjelp av en intervjuguide som fokuserer på utvalgte temaer og kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er ikke nødvendig å overholde rekkefølgen eller nøyaktig ordlyd på spørsmålene. Tanken er at en intervjuguide skal være til hjelp for å dekke de utvalgte temaene og forskningsspørsmålene. Innholdet kan tilpasses med oppfølgingsspørsmål og forandring av rekkefølge, alt ut i fra hvilken retning informantens fortelling tar. Metodologiske problemstillinger må tas stilling til fortløpende. Dette krever god forberedelse fra forskerens side, både når det gjelder kunnskap om det temaet det skal intervjues om, samt metodologiske kunnskaper og ferdigheter (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.2 Validitet og reliabilitet

Thagaard (2013) refererer til ulik faglitteratur som beskriver ulike dimensjoner som har til hensikt å studere forskningens kvalitet. For eksempel refererer hun til

Silverman (2011) som mener at forskningens kvalitet kan evalueres gjennom dens troverdighet, og at validitet og reliabilitet står sentralt i denne vurderingen. Validitet sier noe om en metode faktisk kan benyttes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). "Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til." (Thagaard, 2013, s.194).

Reliabilitet sier noe om hvorvidt det samme resultat kan oppnås igjen, ved andre tidspunkt og av andre forskere, men ved bruk av den samme metoden (Kvale og Brinkmann, 2009). På et dagligdags språk, sier det noe om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013).

I de to følgende avsnittene vil det belyses hvordan troverdigheten eller kvaliteten på forskningen er forsøkt ivaretatt i denne oppgaven.

3.2.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2009) sier at valideringen av et prosjekt bør foretas kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare til en eller noen bestemte faser.

Thagaard (2013) henviser til Silverman (2011) som sier at validiteten kan økes ved å gjøre forskningen gjennomskiktig. Forskeren skal gjøre det mulig for leseren å se hva som ligger til grunn for de tolkningene og de analysen som er foretatt for å komme til konklusjonene.

Dette kapittelet (metodekapittelet) har til hensikt å vise hvilke valg som er tatt i forhold til metoder og hvorfor. Det vil også presentere hva som ligger til grunn for de tolkninger som blir gjort og konklusjoner som kommer frem i oppgaven. Under presentasjonen av funn ble det lagt vekt på bruk av sitat for å synliggjøre grunnlaget for de tolkninger som har blitt foretatt. Det var også viktig å basere tolkningene ut fra riktig kontekst. Dette ble forsøkt ivaretatt ved at tolkningen av informasjonen til de fire lærerne først ble foretatt for hver enkelt lærer, før funnene/fenomenene ble sett på, analysert og tolket i sin helhet.

Under intervjuet forsøkte jeg å oppsummere og å få bekreftet tolkninger som ble foretatt underveis. Slik kunne risikoen for feiltolkning av disse utsagnene minkes.

Analysen og tolkningene ble gjort på grunnlag av den transkriberte teksten, intervjuprotokollen, lydopptakene og de innspilte kommentarene i etterkant av

intervjuene. Samtidig som jeg transkriberte intervjuene, noterte jeg ned anmerkninger om, for eksempel, stemninger som sto i fare for å "forsvinne" ved senere tolkning av teksten. Dette ble gjort i de tilfellene hvor jeg merket at jeg tolket det som ble sagt i lydopptaket annerledes enn hvordan jeg ville tolket samme utsagn i tekstformat.

I etterkant av intervjuene og etter transkribering, forenklet lydopptakene, oppgaven med å knytte riktig stemning til intervjuteksten/transkriberingen (for eksempel alvor med lav mørk stemme, munterhet og latter, bekymring, understreke noe ved å si det sakte osv). Dette er signaler som lett kunne forsvinne idet den muntlige kommunikasjonen ble transkribert om til tekst. Lydopptaket virket styrkende sammen med transkripsjonen og bidrog til å gi en mer nøyaktig og dypere analyse sammenlignet med om analysen kun hadde vært gjort på grunnlag av transkripsjonen. Det er svært vanskelig, om ikke umulig, å huske stemninger, blikk og lyder ved kun å lese en tekst. Lydopptaket bidrog til å gjenskape intervjusituasjonen når teksten og intervjuene skulle analyseres. En kombinasjon av å lytte til båndopptaket samtidig som transkripsjonen ble lest, virket styrkende i forhold til å gjenskape intervjusituasjonen slik den opplevdes og ble tolket da intervjuet ble gjort. Dette ble gjort for å øke forskningens validitet, å øke sannsynligheten for at tolkningen skulle bygges på riktig grunnlag.

3.2.2 Reliabilitet

Thagaard (2013) sier at repliserbarhet er knyttet til et positivistisk forskningssyn, hvor forsker og det som blir forsket på ikke påvirker hverandre. Nøytralitet blir da idealet. Hun henviser videre til Holstein og Gubrium (2004) som besitter et mer konstruktivistisk syn på forskning, og som mener at dataen skapes i relasjon mellom forsker og personene det samarbeides med. Da vil hvert funn som skapes være unikt for denne relasjonen, og dermed blir det ikke relevant å snakke om repliserbarhet.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver intervjuet slik: "Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 37). Jette Fog (2004) sier at intervjuet som metode medfører at forskningen ikke er direkte repliserbar. Intervjusituasjonen eller samtalen er noe unikt som skjer mellom to eller flere personer og kan ikke gjentas eksakt mellom andre personer eller de samme personene ved et senere tidspunkt.

Ved at akkurat dette prosjektet ble satt i gang, problemstilling som ble definert, og det ble gjort et utvalg av informanter og de personlige møtene med intervjupersonene under selve intervjuene, opplever jeg det som at jeg som forsker ikke er, eller kan være, nøytral i den kunnskapen som dannes i møtet mellom meg som forsker og informant. Jeg bestemte rammene og til en viss grad valgt hvilke typer informanter som skulle delta. Jeg hadde til hensikt å finne ut mer om fenomenene som omhandlet lærernes undervisning til elever med dysleksi, og jeg møtte informanter som trolig delte en interesse for dette temaet. Vi hadde mest sannsynlig minst ett felles interessepunkt som mulig kunne påvirke forholdet mellom oss. Gitt dette, tror jeg det er umulig å være helt nøytral i møtet med informantene. Rammene rundt intervjuet, meg som person og informantene påvirket og skapte sammen den kunnskapen som kom frem under intervjuene. Slik sett ble de funnene som kom frem under og etter intervjuet, etter mitt syn, unike for nettopp disse intervjuene og ikke totalt repliserbar.

Holstein og Gubrim (2004) referert i Thagaard (2013) påpeker videre at forskningens reliabilitet må ses i lys av hvordan forskeren tydeliggjør hvordan materialet utvikles eller kommer frem i løpet av forskningsprosessen. Jette Fog (2004) sier at det subjektive elementet ikke kan fjernes fra intervjusituasjonen, men derimot må reliabiliteten synliggjøres ved at intervjupersonen kommer tydelig frem som intervjuer. I og med at intervjueren bruker seg selv som middel i forskningen, blir hun eller han en forskningsbetingelse, som må synes i forskningen, slik at reliabiliteten kan vurderes av leseren.

Det har gjennom metodekapittelet vært lagt vekt på å fremstille og gjøre rede for de ulike områdene som sammen, på ulike måter og i ulike faser av forskningen, har vært med på å frembringe oppgavens resultat. Det har vært lagt vekt på å gjøre de ulike stadiene i forskningen synlig for leseren for å muliggjøre leserens vurdering av forskningsprosessen. Dette kan jamføres med Silverman (2011), referert i Thagaard (2013).

Ved å bruke mange sitater når funnene ble presentert, ble det forsøkt å synliggjøre grunnlaget for tolkningene. Samtidig ble tolkninger startet med for eksempel: "Dette viser at" eller "dette tolkes som", for å skille hva som er forskerens/intervjuerens tanker og tolkninger fra hva som er direkte referert fra intervjuene.

3.3 Forberedelser til intervjuet

3.3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden har til hensikt å strukturere intervjuet i den retning at alle informantene ble stilt spørsmål rundt de aktuelle tema som på et senere tidspunkt skulle analyseres og tolkes. Oppgavens problemstilling handler om å se på de fenomenene som oppstår i lærerens undervisning til barn med dysleksi (hva og hvordan) og forstå tankene og meningene bak dette (hvorfor). Dette er essensen i utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 1). Det ble først utformet tre forskningsspørsmål/tema som har til hensikt å sirkle inn de områdene som skal belyse problemstillingen.

Det ble utformet forslag til intervju spørsmål/hovedspørsmål innenfor hvert tema for å sikre at intervjuet gikk i retning av en samtale rundt disse. Spørsmålene hadde til hensikt å være så åpne som mulig, slik at informanten så fritt som mulig kunne få mulighet til å dele sin egen fortelling.

3.3.2 Forskningsspørsmål

1. Hva: Hvilke spesifikke undervisningsmetoder benytter læreren seg av for å øke leseferdigheten til barn med dysleksi.
2. Hvordan: Hvordan organiserer læreren undervisningen når hensikten er å øke leseferdigheten?
3. Hvorfor: Hva ligger bak lærerens valg av metoder (hva/hvordan)?

I tillegg til disse tre forskningsspørsmålene ble det stilt to spørsmål til.

- Utfordringer. Er det noe som på en eller annen måte er med på å begrense undervisningen?
- Har læreren forslag til hvordan undervisningen kan bli bedre?

Formålet med de to siste spørsmålene var å øke forståelsen rundt "hvorfor", altså årsakene bak lærerens undervisning, i tillegg til å lytte til lærerens eventuelle ønsker om å kunne bedre undervisningen. Her fikk læreren mulighet til å vise kunnskap og tanker rundt hvordan han eller hun ideelt skulle ønsket at undervisningen skulle være, dersom det i intervjuet kom frem informasjon om at undervisningen ikke samsvarte med de tanker, drømmer og mål som læreren egentlig hadde for

undervisningen. Ønsket var å kunne gi lærerne en mulighet til å avslutte intervjuet på en positiv måte. Spesielt ble dette ansett som viktig dersom informantene syntes det var vanskelig å ha åpnet seg i forbindelse med spørsmål nr. 3, hvor de blir spurt hvorfor de "gjør som de gjør".

Oppsummert skulle intervjuguiden være et hjelpemiddel til å stille de spørsmålene som gjorde det mulig for lærerne å gi uttrykk for fenomener som påvirker deres undervisning til elever med dysleksi og som samtidig belyser eller gir svar på problemstillingen.

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg og forstå? (Spradley (1979), referert i Kvale og Brinkmann, 2009, s 138).

"Verden" er bestemt eller avgrenset av oppgavens problemstilling, men det er fra lærernes synspunkt "verden" skal beskrives. Intervjuguiden hadde til hensikt å "lede meg på veien til verden."

3.3.3 Intervjuspørsmål

Det var informantens "fortelling" som stod i sentrum og ledet rekkefølgen og formen på intervjuspørsmålene. Intervjuguidens spørsmål var til hjelp for å få kunnskap om forskningsspørsmålene, men var ingen tvangstrøye i form av kronologi og eller innhold.

Intervjuguiden la opp til en delvis struktur, med mulighet til å hoppe frem og tilbake. De mest sentrale spørsmålene ble naturlig stilt i begynnelsen. Spørsmålet om "hvorfor" læreren gjør det nettopp slik, kunne tolkes som at intervjueren hadde til hensikt å sjekke og evaluere de faglige vurderingene og kunnskapen som ligger bak hans eller hennes valg av, for eksempel, metode og tema for undervisningen. For å prøve å unngå denne følelsen, og at informanten eventuelt inntar en forsvarsposisjon, ble dette pratet om i briefingen før intervjuet. Det ble gjort klart at hensikten til spørsmålet var av ren interesse for temaet og ikke hadde til hensikt å evaluere.

Den naturlige progresjonen på intervjuene førte også til at spørsmålet om hvorfor informanten gjorde som han eller hun gjorde, kom litt ut i intervjuforløpet, slik at en hadde ”snakket seg varm” og vi var blitt litt mer kjent og avslappet. Samtlige informanter opplevdes avslappet og gav uttrykk for at dette spørsmålet ikke var ubehagelig.

3.4 Utvalg

Utvalget ble gjort ut i fra en antagelse om at lærere som har undervist eller underviser i lesing til elever med dysleksi, ville kunne bidra med informasjon i forhold til å belyse problemstillingen.

3.4.1 Tilgjengelighetsutvalg

Det ble benyttet et tilgjengelighetsutvalg for å finne informanter. ”Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltagerne er basert på at de er tilgjengelige for forskeren” (Thagaard, 2013, s.61).

Det var ønskelig å intervju fire lærere fra ulike skoler, som hadde eller hadde hatt undervisning i lesing for elever med dysleksi. Disse ville være representative for å gjøre det mulig å utforske problemstillingen. Utvalget av disse lærerne ble gjort ved at jeg som intervjuer og forsker, benyttet meg av kontakter jeg har, som er lærere og som kunne sette meg i forbindelse med andre lærere som underviser elever med dysleksi på deres skole. Dette blir kalt snøballmetoden. Dersom jeg hadde latt snøballen rulle videre for å finne hele mitt utvalg gjennom den ene kontakten, ville det vært risiko for at hele utvalget representerer et bestemt miljø eller nettverk. For å unngå dette, valgte jeg å sette ut fire små snøballer og la dem rulle inn en representant hver, fra ulike miljøer. Jeg var bevisst på at det da er ”mitt nettverk” jeg benytter meg av for å finne utvalget og ønsket derfor å benytte fire kontakter som ikke har annet bindeledd til hverandre enn bekjente av meg.

3.4.2 Antall informanter

Formålet med oppgaven er å øke forståelsen for hvordan læreren oppfatter ulike aspekter rundt sin undervisning til elever med dysleksi. Hensikten er å ha tid til å kunne ”gå i dybden”, både under intervjuet og deretter under analysen. Gitt disse faktorene, kan jeg strengt talt velge å intervju kun en lærer.

Thagaard (2013) snakker om et "metningspunkt", hvor vi kan bestemme utvalgets størrelse i løpet av forskningsprosessen. Når ytterligere informanter ikke kan øke forståelsen for de fenomener som det forskes på, har vi nådd et metningspunkt. Hadde hensikten med oppgaven vært å se på hvilke fenomener rundt lærerens undervisning som eventuelt er generaliserbar for flere lærere, ville jeg kunne brukt "metningspunktet" som en ramme for antall lærere som skulle intervjues. I denne oppgaven var dog ikke hensikten å generalisere. Dalland (2007) skriver at utfordringen med kvalitativt intervju er å gå i dybden, og at det ikke er hensiktsmessig å samle mer data enn det er mulig innenfor oppgavens tidsrammer og med hensyn til å kunne klare å gå i dybden. Det ble valgt å intervju mer enn en lærer, men ikke flere enn at det kunne gå utover den dype forståelsen (intervjuet) og analysen som var ønskelig med prosjektet, gitt oppgavens tidsrammer. Det endte opp med å intervju fire lærere. Jeg anser det som lite trolig at et større utvalg ville gitt større forståelse rundt de temaene som problemstillingen etterspør, siden det er verdien av de unike fenomenene som i dette tilfellet er interessante. Mengden informasjon som ble funnet, blir i ettertid ansett som innholdsrikt og passende i forhold til oppgavens tidsbegrensning.

3.5 Gjennomføring av intervjuet

3.5.1 Lydopptak

Det ble brukt lydopptak under intervjuet for å kunne gjøre det mulig å holde fokus på informanten og det han eller hun fortalte og for å klare å stille naturlige oppfølgingsspørsmål som brakte informanten videre gjennom sin "fortelling", i en retning hvor det kunne avdekkes mer informasjon om emnet. Fordeler og ulemper med lydopptak ble veid mot hverandre. Ulempen ved å benytte lydopptak er at informanten kunne synes det var ubehagelig at det som ble sagt ble tatt opp, og dermed ble ekstra på vakt i forhold til hva han eller hun ønsket å fortelle. Fordelen er å kunne ha full fokus på informanten og intervjusituasjonen. Thagaard (2013) skriver at forskeres erfaring er at informantene bryr seg lite om lydopptaket så fremt det har blitt avklart at lydopptaker skal benyttes før intervjuet starter. Jeg fant også opplysninger fra ulike masteroppgaver hvor lydopptak hadde vært benyttet, og hvor resultatet viste at informanten tilsynelatende ikke reagerte på lydopptakene. Med fordeler og ulemper tatt i betraktning, falt valget på å bruke lydopptak.

Informanter ble allerede i samtykkeskjemaet og ved første samtale informert om at lydopptak ville bli benyttet. Båndopptakeren ble startet mens de så på, og det ble opplyst om anonymisering. Informantene brydde seg tilsynelatende ikke om at de ble tatt opp, for båndopptakeren virket ignorert og glemt under intervjuene. De ble informert om at kun intervjuer og intervjuers veileder skulle ha tilgang til opptaket, og at det ville bli slettet ved prosjektslutt (Vedlegg 3).

3.5.2 Briefing/Debriefing

For å kunne få et reelt innsyn inn i lærerens verden, var det viktig å skape et tillitsforhold mellom intervjuer og informant, slik at informanten slapper av og følte at det er trygt å fortelle sin historie. Kvale og Brinkmann (2009) snakker om briefing og debriefing i forbindelse med forskningsintervju. Hensikten med briefing er kort fortalt å gjøre informanten kjent med og føle seg trygg på intervjueren, slik at det skapes rom for at informanten kan føle seg trygg til å fortelle sin historie så presist som mulig.

I forkant av de to første intervjuene pratet intervjuer med informanten på telefon for å avtale nærmere møtetidspunkt for intervju. Allerede her var det en lett og avslappet tone, hvor informanten hadde lyst til å fortelle og dele sine tanker om et tema de syntes var viktig og som engasjerte dem. Informantene fikk styre både møtested og tidspunkt slik at det skulle bli så enkelt som mulig å stille opp til intervju. De brukte av sin tid, for å dele informasjon, og det var ønskelig å gi uttrykk for at deres tid skulle brukes med respekt. Med de to andre informantene foregikk korrespondansen i forkant av intervjuene per email, men de samme hensynene ble tatt med dem. Alle ønsket å møtes på skolen, og alle intervjuene ble utført i et stille rom, som de valgte. Alle intervjuene skjedde uten avbrytelser.

På selve intervjutidspunktet begynte intervjuer med å fortelle litt om seg selv, formålet med intervjuet og den genuine interessen for å vite så mye som mulig rundt temaene som skulle belyse problemstillingen. Det ble også formidlet at hensikten ikke var å evaluere eller bedømme det de kom til å fortelle. Dette var for å prøve å forhindre at de skulle forme sine svar ut ifra hvilke svar de trodde intervjuer (jeg) ønsket å høre.

Ved å ha bakgrunnskunnskap om området det skulle samtales rundt, være tilstedeværende, oppmuntrende, vise forståelse, og å stille aktuelle og passende oppfølgingsspørsmål som åpnet for mer informasjon, ble det forsøkt skapt en avslappet atmosfære med gjensidig respekt og tillit. Informanten satt forhåpentligvis med en positiv følelse både under og etter intervjuet, som var fruktbar for informasjonen som ble høstet underveis.

Rubin og Rubin (2012) referert i Thagaard (2013) snakker om at forskeren prøver å tilpasse sine spørsmål, slik at de fungerer som respons på det informanten forteller. Slik kan informanten oppnå en følelse av kontroll over hva han eller hun forteller og til dels også over spørsmålene. Forskeren møter informanten med en forståelse og sensitivitet som en naturlig konsekvens av og i respekt for åpenheten fra informantens side. Intervjusituasjonen kan ses som et gjensidig forhold hvor forskeren vet å motta budskapet fra informanten på en måte som ivaretar informantens interesser og behov.

En debriefing har til hensikt å avrunde samtalen på en slik måte at informanten ikke sitter igjen med ubesvarte spørsmål, noen form for ubehag eller tomhet, som kan være en følge av at informanten har åpnet seg for en fremmed person (Kvale og Brinkmann, 2009). Da spørsmålene i informasjonsguiden var gjennomgått, fikk informanten derfor mulighet til å komme med kommentarer, spørsmål eller utfyllende informasjon, dersom det var noe mer de følte for å fortelle. Dette syntes ikke å være et stort behov hos de fire informantene, og det virket som om de hadde delt det de ønsket å dele. De virket heller ikke stresset over å ha fortalt noe de ikke hadde til hensikt å fortelle, men tvert imot virket de ganske glade og fornøyde over å ha fått delt sin kunnskap, sin erfaring og sine tanker. Etter at båndopptakeren var slått av, avtalte vi at begge parter kunne ta kontakt ved eventuelle spørsmål. Målet var å oppnå både en fin start og avslutning på møtene, hvor både intervjuer og informant satt igjen med en positiv opplevelse av å ha deltatt.

3.5.3 Oppfølgingsspørsmål

Rubin og Rubin (2005) snakker om tre typer spørsmål (hovedspørsmål, probes og oppfølgingsspørsmål) for å opprettholde en overordnet struktur, men samtidig en flyt i intervjuet. Intervjuguiden var til hjelp for å holde den overordnede strukturen under

intervjuet, mens oppfølgingsspørsmål ble benyttet for å prøve å få informanten til å utdype sine tanker, følelser og meninger.

- Hva mener du med...?
- Kan du fortelle litt mer om det?
- Har du noen eksempler på det?

For å skape flyt i samtalen, nikket intervjueren, sa "ja", "mhm", "forstår", og gav andre signaler for å vise informanten at hun fulgte med i samtalen og forstod, eller spurte dersom noe er uklart (prober).

Når det var ønskelig å oppsummere noe som var blitt sagt, startet intervjuer med å gjengi utsagn slik de ble oppfattet. Deretter tok intervjuer seg god tid og nølte litt. Det endte ved flere tilfeller opp med at informanten fortsatte intervjuers utsagn, og fortalte videre på det, slik at det ble "riktig" oppfattet. Det ble i første omgang vurdert som usikkert i forhold til om intervjuer la ordene i munnen på informanten, men etter å ha hørt på opptakene kom det frem at det var og ble en måte for å få informanten til å si mer og utdype det intervjuer var usikker på. Et eksempel på hvordan intervjuers "nøling" og forsøk på å gjengi mottatt informasjon, resulterte i et utdypende og oppklarende svar:

Intervjuer: Men det også starter med en gang- dere tar de ut og gir de...? (Jeg blir her avbrutt)

Informant: Ja. Eller jeg har gjort det i min undervisning. Og slik jeg jobber nå, er det touch 4 ganger per uke, i 5 minutter og så er det – det er en elev som startet på fonem-grafem- og var funksjonell leser etter et år. Var ikke funksjonell leser da vi begynte. Han begynte på fonem-grafem- gikk videre på helhetslesingmetoden.

Hadde pc fra dag en og lingdys og lingwrite, og touch. Som nå målet er at skal lese over kritisk grense når han er ferdig på det trinnet han går da. Men det er det å prioritere touch, prioritere lære de lingdys og lingwrite slik at de kan bruke det. Lære de å bruke lydbøker, og så må vi passe på så de får bruke PC'N sin på skolens skriftlige oppgaver- når de er i klasserommet, og at de lærer seg lagring av lekser, eventuelt sender det på mail. Eller laste opp på fronter. Dette skal hjelpe de å bli selvstendig. Og så er spesialundervisningen i en bås for seg selv da

3.5.4 Intervjuprotokoll

Intervjuprotokoll ble brukt til hjelp under og etter intervjuet. Her ble det skrevet ned fakta som tid, sted og dato, og kallenavn på informantene². I tillegg ble de åpne intervju spørsmålene skrevet ned, med plass i mellom, slik at det ble plass til

² Navnene ble anonymisert, slik at kun intervjuer kjenner igjen hvilket sted og informant som ble intervjuet

spontane notater (Creswell, 2013). Med dette forberedt på forhånd var det mulig å notere ned for eksempel signaler som ble kommunisert med kroppsspråk eller andre faktorer som smil, blunk og stemning, som båndopptakeren ikke fanget opp. I tillegg ble det notert punkter som ble brukt for å oppsummere det sentrale i samtalen. Da kunne informanten bekrefte eller avkrefte om det som var blitt fortalt var tolket riktig. Lyd og skrift supplerte hverandre i håp om å kunne utføre en så presis analyse som mulig.

Med mange oppfølgingsspørsmål og et mål om at informantens fortelling skulle dekke alle hovedtemaene fra intervjuguiden, kunne det være en fare for at intervjueren skapte et "maraton" uten rom for refleksjon. Det var ønskelig at informanten skulle rekke å reflektere over det han/hun sa, og at han/hun kunne komme med utdypninger for å tydeliggjøre sine utsagn eller sin fortelling. Noteringen ble, i tillegg til utfyllende informasjon til lydopptakene, et middel for å skape noen naturlige pauser som gav rom for refleksjon og utfyllende informasjon fra informantens side. I tillegg kunne notering føles som en bekreftelse til informanten om at intervjuer opplevde det han eller hun sa hadde verdi.

...note taking is one of the nonverbal feedback to the interviewee about when something was sufficiently important to have been written down; conversely, the failure to take notes will often indicate to the respondent that nothing of particular importance is being said. (Patton, 1990, s. 349)

Intervjuprotokollen gjorde at intervjueren ble mer avslappet under intervjuet. Intervjuer kunne fokusere fullt ut på informanten og det han/hun fortalte, fordi det ikke ble nødvendig å tenke på neste hovedspørsmål. Når informanten var ferdig med å besvare et spørsmål, tittet intervjuer ned i intervjuprotokollen, leste gjennom spørsmålene og vurderte om svarene var godt nok utdypet eller om det var noe jeg trengte å vite mer om. Å bla litt i intervjuprotokollen skapte rom for å tenke ut og formulere oppfølgingsspørsmål som utdypet fortellingen ytterligere. Notatene var et supplement til lydopptakene, men samtidig gav bruk av intervjuprotokollen både intervjuer og informanten tid til refleksjon. Intervjuer ble mer avslappet og kunne holde fokus på det aktuelle spørsmål med oppfølgingsspørsmål, og informanten, uten å tenke på neste spørsmål.

3.5.5 Kommentarer på lydbånd

Direkte etter intervjuene ble det brukt noen minutter på å spille inn intervjuers egne tanker rundt intervjuet. De inntrykk som dannes rundt det informanten formidler, som ikke kan fanges på lydbånd, men for eksempel via blikk og kroppsspråk, kan være nyttige når intervjuet via notatene skal analyseres på et senere tidspunkt. I forkant av intervjuene var planen å skrive ned de fleste slike opplevelser underveis. Under intervjuet opplevde jeg derimot at det var ikke alltid jeg anså det som passende å skrive ned mens informanten var tilstede. Dels var jeg for opptatt med å være "tilstede" og holde blikkontakten, mens jeg i noen andre situasjoner valgte ikke å skrive ned stemning eller intervjuers tolkning av informanten mens informanten satt på andre siden av bordet og kunne lese hva jeg skrev. Ikke fordi dette skulle være hemmelig for informanten, men i fare for at det kunne virke forstyrrende på informanten. Alle kommentarer ble dermed ikke notert underveis i intervjuet, men direkte etter intervjuene, i form av lydopptak eller ekstra bemerkninger i intervjuprotokollen. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at notater og lydopptak som gjøres under eller direkte etter intervjuet, kan være en måte å frembringe de empatiske og følelsesmessige stemningene som oppstod mellom informant og intervjuer i den aktuelle intervjusituasjon på nytt, i et senere tilfelle når transkripsjonene skal analyseres.

3.6 Transkripsjon

Transkripsjonene ble foretatt av meg, samme dag, eller dagen etter gjennomført intervju. Jeg opplevde det som nyttig selv å gjennomføre transkripsjonen, siden jeg da fikk tid til å jobbe meg gjennom intervjuet en gang til og bli bedre kjent med materialet. Nå var all fokus på det som ble sagt, og jeg kunne merke meg om det var noe jeg burde gjøre annerledes under neste intervju, eller om jeg kunne fortsette på samme måte. Et eksempel er det jeg beskrev ovenfor. Jeg startet å gjenfortelle hvordan jeg oppfattet det som var blitt sagt, men ved at jeg dvelte og lette etter ord, tok informanten over og utdypet, eller bekreftet med egne ord det jeg forsøkte å oppsummere. Etter å ha vurdert dette under transkripsjonen, kom jeg frem til at dette ikke var styrende/førende for informanten, og at jeg kunne fortsette med dette dersom det var naturlig.

Da jeg transkriberte, ble jeg oppmerksom på stemningen under selve intervjuene. Jeg innså at jeg ville bruke dette aktivt under den senere analyseprosessen. Å benytte teksten/transkripsjonen og lydopptaket parallelt under senere analyse, var noe jeg bestemte meg for tidlig under første transkripsjon. Det ble gjort et bevisst valg i forhold til å benytte lydopptak under intervjuet. Men i tillegg til at de positive "bivirkninger" med økt fokus, mer avslappet intervjuer og rom for refleksjon, som tidligere beskrevet, ble jeg altså bevisst på den positive effekten det hadde for meg. Jeg kunne koble tale og tekst sammen under analyse for lettere å kunne huske riktig og tolke stemninger og følelser knyttet til det som ble sagt.

Jeg brukte mellom 6-8 timer på å transkribere hvert intervju, alt etter hvor lenge intervjuene holdt på. Intervjuene varte fra 50-70 minutter.

Jeg skrev ordrett ned det som ble sagt, men bestemte meg for å droppe mm, jaha og ok, som jeg brukte som bekreftelse til informanten på at jeg forstod og fulgte med. Jeg anså ikke disse som relevant for analysen.

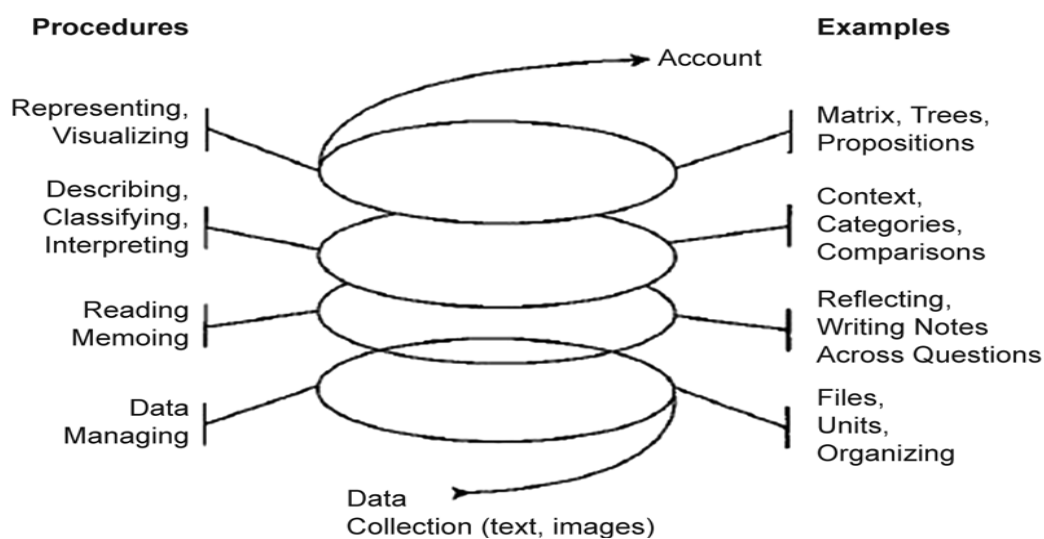
Stort sett holdt vi oss til tema under intervjuene, men ved ett tilfelle oppstod tendenser til avsporinger. Jeg ønsket ikke å avbryte informanten fordi jeg ville la informanten dele dette med meg, også, og jeg forstod at vi naturlig ville komme inn på aktuelt område igjen. I og med at det ikke var relevant for oppgaven, tillot jeg meg å kutte dette fra transkripsjonen. Det ble derimot notert i transkripsjonen at noe ble trukket ifra, samt tid, slik at jeg kunne gå tilbake til opptaket, dersom jeg senere skulle ønske å se nærmere på det aktuelle området.

Der det var brukt dialekt under intervjuet, skrev jeg det om til bokmål. I utgangspunktet var dette et etisk hensyn for å opprettholde informantens konfidensialitet. En risiko ved å oversette fra dialekt til bokmål var jo at jeg kunne oversette feil. Gitt at det uansett var jeg selv som oversatte dialekten under transkripsjonen, ville jeg jo tolke disse utsagnene likt som jeg ville gjort om jeg leste dialektordet på transkripsjonen. Jeg anså det dermed ikke at dette forringet transkripsjonen og senere analyse. Hadde jeg derimot satt bort transkripsjonen til noen som oversatte dialekten til bokmål, kunne jeg hypotetisk sett analysert og tolket transkripsjonen annerledes i forhold til hva jeg ville gjort ved å analysere ordet på dialekt eller direkte fra muntlig form. Det kunne gitt et annet utfall av analysen.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det ikke finnes en bestemt oversettelse fra tale til tekst som er den ene sanne. Det vil heller være mer hensiktsmessig å spørre hva som er riktig og nyttig transkripsjon for min forskning. Jeg la vekt på dette i arbeidet og vurderingene under transkripsjonen.

3.7 Metode for analyse

Kvale og Brinkmann (2009) sier at metode betyr "veien til målet". Hva som skal undersøkes bør danne grunnlag for hvilken metode som skal benyttes for å analysere materialet (Kvale og Brinkmann, 2009). Videre sier de at det ikke finnes noen standardmetode eller oppskrift som kan gi svar på de dypere meningene som ligger i et intervju, og at et ønske om å benytte en gitt mal eller metode, kan gi større fokus på teknikker og reliabilitet enn kunnskap og validitet. Creswell (2013) beskriver kvalitativ forskning som en sirkulær prosess hvor forskeren beveger seg i sirkler mellom de ulike stadiene i forskningsprosessen:



Figur 1. Kvalitativ forskning som en sirkulær prosess (Creswell, 2013, s.183.)

Creswells (2013) analysespiral viser at de ulike prosessene i forskningsprosjektet ofte går samtidig og reagerer med hverandre. "Veien blir til mens man går".

En lineær tilnærming hvor forskeren går direkte fra datamaterialet og videre gjennom en planlagt progresjon til en ferdig fremstilling, kan redusere evnen til å åpne opp for og reflektere over hva materialet virkelig forteller (Creswell, 2013).

3.7.1 Organisering av materialet

Formålet med oppgaven var å klare å fortsette analysen av de samtalene som ble foretatt mellom intervjuer og informant og kunne gjengi dette på en måte som virket utdypende, oppklarende og berikende på meningen med det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2009). Det ble derfor nødvendig å skape en oversikt og struktur over materialet. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler koding som at en større tekst deles opp i mindre håndterlige deler, og at ett eller flere nøkkelord knyttes til ulike tekstdeler slik at de senere kan finnes igjen.

Det finnes ulike måter å bruke koding som et verktøy for å skaffe oversikt over tekstmaterialet. Gitt at denne oppgaven hadde fem sentrale tema, som naturlig delte inn intervjumaterialet, ble det til å begynne med valgt en temabasert inndeling for å få en "grovinndeling" av materialet. Richards (2009) omtaler dette som "Topic coding". Hun beskriver denne inndelingen som lite krevende og en form for koding som benyttes i en tidlig fase av prosjektet fordi det ikke krever stor forståelse.

De fem temaene (forskningsspørsmålene) ble markert med ulik farge i transkripsjonen. Etter denne grovinndelingen ble det foretatt en meningsfortetting. En meningsfortetting er i følge Kvale og Brinkmann (2009) at informantenes utsagn blir komprimert til få ord som beskriver den umiddelbare meningen med det som ble sagt. Hensikten var å dele inn materialet ytterligere, for videre å kunne utføre en analytisk koding. En analytisk koding (Analytical coding) er i følge Richards (2009) en koding som stammer fra tolkning og refleksjon av meningene fra materialet. I denne delen av kodingen ble meningsfortettingene analysert og tolket og dannet nye kategorier som uttrykte nye, utdypende sider ved materialet.

3.7.2 Analyseprosessen og presentasjon

Gjennom arbeidet med intervjuene og datamaterialet, kom den sirkulære prosessen, som Creswell (2013) beskriver, tydelig frem. Intervjuet er et samspill mellom to

mennesker og det skjedde en utvikling fra intervju, under bearbeidelse av datamaterialet og til presentasjon av funn.

Utgangspunktet ved oppstart var tre likeverdige forskningsspørsmål og to underspørsmål. Under intervjuet og da dataen ble behandlet, kom det frem kunnskap som gjorde at hovedtyngden av funnene representerte informasjon om det første forskningsspørsmålet:

Hva gjør lærerne for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi?

De andre forskningsspørsmålene viste en dynamisk kobling til dette første spørsmålet. De fikk i større grad en supplerende effekt for å vise sammenhenger og koblinger mellom disse og hva lærere gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi.

De fem forskningsspørsmålene/tema fra intervjuguiden danner en naturlig inndeling når funnene skulle presenteres. I prosessen hvor jeg gikk mellom intervju, transkripsjon, organisering av materiale og analyse avdekket materialet nye undergrupperinger innenfor noen av forskningsspørsmålene. Disse har til hensikt å systematisere og tydeliggjøre de mangfoldige nyansene som utpekte seg innenfor forskningsspørsmålene. Dette er forsøkt gjort ved å la informantenes subjektivitet være synlig for leseren.

I tillegg til å synliggjøre nyansene innenfor hvert enkelt tema, var det også ønskelig å analysere og tolke funnene på et mer overordnet plan, altså å tolke funnene innenfor de ulike tema (fenomenene) som en helhet. Rent praktisk ble dette løst på følgende måte:

Det ble først gitt en oppsummering av funnene innenfor hvert tema. Her ble tolkingen, funnene/fenomenene presentert som en helhet. Innenfor hvert tema ble funnene til lærerne deretter presentert og drøftet hver for seg. Dette var for å kunne synliggjøre materialet som lå til grunn for de ulike vurderingene. Denne subjektive inndelingen hadde til hensikt å nyansere fenomenene som ble representert gjennom funnene. Slik ble subjektiviteten brukt som et virkemiddel for i størst mulig grad å kunne belyse dybden og bredden av fenomenene.

3.8 Etikk

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), er personvernombudet for blant annet alle universitetene i Norge. NSD skal gi støtte til institusjonene slik at de kan ivareta lover og plikter, knyttet til internkontroll og kvalitetskontroll av egen forskning (NSD, 2014).

3.8.1 Meldeskjema

Før jeg satte i gang med prosjektet, ble det sendt meldeskjema til Personvernombudet for forskning, NSD. Personvernombudet vurderte prosjektet og fant ut at behandlingen av personopplysninger knyttet til oppgaven var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Noen uker etter fikk jeg godkjenning til å starte og behandle personopplysninger (Vedlegg 2), og intervjuene kunne starte.

3.8.2 Samtykkeskjema

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet et samtykkeskjema, godkjent av NSD (Vedlegg 3), som informantene fikk i forkant av intervjuet. Her kunne de blant annet lese om intervjuets formål, at intervjuet var frivillig, de hadde mulighet til når som helst å trekke seg, uten grunn eller konsekvenser, kontaktinformasjon til meg og veiledere, informasjon om lydopptak og når disse ville slettes, og til slutt at de ville være anonyme. Informantene fikk dette i god tid før intervjuet slik at de kunne lese gjennom det uten at jeg var tilstede. Etter at de hadde lest brevet kunne de ta stilling til om de ville delta på intervjuet. Jeg ønsket ikke at informantene skulle føle seg presset av meg, eller takke ja til å delta fordi det var vanskelig å si nei, derfor forsøkte jeg å lette "presset" på dem ved å holde meg borte når de skulle ta sin avgjørelse.

3.8.3 Navn og konfidensialitet

Det ble ikke brukt navn under opptakene eller skrevet ned navn eller skolenavn i notatene. De ulike informantene ble skilt ved hjelp av beskrivelsene: lærer 1, 2, 3 og 4.

På grunn av begrenset antall informanter, har det ikke vært noe problem for intervjuer å huske hvem disse er og hvilke skoler de er knyttet til, dersom det skulle bli behov for ytterligere kontakt.

Det er kun samtykkeskjemaene som har navn.

Dette var bevisste valg knyttet til anonymisering (i tillegg til de selvsagte og lovpålagte anonymiseringer i transkripsjoner og presentasjon av funn), for ytterligere å kunne minimere faren for at informantene skal kunne identifiseres. Selv om lærernes anonymitet er forsøkt ivaretatt, er det knyttet svakheter i forhold til dette: Fordi de er så få i antall, kan det være mulig for kolleger eller de som formidlet kontakt til lærerne, å gjenkjenne lærerne i presentasjonen.

Lydopptakene ble tatt opp på diktafon og mobil. Det ble benyttet to opptakere i tilfelle det skulle hende noe med den ene, som for eksempel dårlig lyd kvalitet eller tomt batteri. Mobilopptaket ble slettet direkte etter utført transkripsjon slik at det deretter kun fantes ett opptak. Alle intervjuene ble lagret på samme diktafon, som ble lagret i låsbar skuff før, mellom og etter intervjuene.

4 Presentasjon av lærerne

4.1 Lærer 1

Lærer 1 er utdannet spesialpedagog og har jobbet ca. fem år etter endt utdanning. Hun har tidligere jobbet som "vanlig" klasseromslærer, men jobber nå i en stilling som er fristilt vanlig klasseromsundervisning, for å kunne jobbe som spesiallærer til elever med ulike behov.

Hun har eget kontor og mulighet til å gjennomføre spesialundervisning der.

Skolen hun jobber med nå, har ca 500 elever. Hun beskriver at skolen har grei økonomi, og at hun har en velvillig ledelse som har tillit til henne og lar henne påvirke ulike faktorer rundt spesialundervisningen.

4.2 Lærer 2

Lærer 2 er utdannet allmennlærer og har tatt en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i ca. ti år etter endt utdanning, både som allmennlærer, men nå som sosiallærer, med ansvar for blant annet spesialundervisningen ved skolen.

Hun har eget kontor, hvor hun kan gjennomføre spesialundervisning.

Skolen har ca. 600 elever.

4.3 Lærer 3

Lærer 3 er utdannet allmennlærer og har jobbet som allmennlærer i åtte år. Hun har jobbet med elever fra 1.-7. trinn. Nå jobber hun som klasseforstander.

Skolen hun jobber ved har ca. 350 elever.

4.4 Lærer 4

Lærer 4 er utdannet allmennlærer med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Hun har jobbet i ca. tolv år etter utdanning, hvorav flere år som allmennlærer. Ved skolen hun jobber nå, er hun fritatt klasseromsundervisning og har ansvar for blant annet spesialundervisning i lesing. I tillegg til dette tar hun nå en tilleggsutdanning innen lesing og skriving for elever fra 1.-7. trinn. Hun jobber ved en skole som har elever fra 1.-4. trinn, og de har ca. 150 elever.

5 Presentasjon og drøfting av funn fra intervjuene

5.1 Hva gjør lærerne for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi

Dette er første forskningsspørsmål og utgangspunktet for videre analyse. Jeg ønsket å vite hva lærerne gjør rent konkret for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Deretter vil dette danne grunnlag for å se nærmere på sammenhenger og årsaker til temaene i de andre forskningsspørsmålene. For å få et så nyansert og samtidig lettfattelig bilde som mulig av hva lærerne gjør, har jeg delt inn dette avsnittet i flere underkategorier som supplerer hverandre. Disse underkategoriene har blitt valgt fordi de var felles hos lærerne og er som følger:

- Kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting
- Tilpasning
- Anvendte metoder

5.1.1 Kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Det finnes ulike måter å teste eller kartlegge elevene på for å prøve å finne ut om eleven har dysleksi. Lyster (2012), viser til blant annet følgende eksempel: Språk 6-16 (Ottem og Frost, 2005), Logos (Høien, 2007) og Carlstens skrive- og leseprøver (Frost og Nilsen, 1999))

Høien og Lundberg (2012) påpeker at det er viktig at støtteundervisningen som skal øke elevens leseferdighet, bygger på en grundig diagnostisering. Dette er for å sikre at undervisningen blir mest mulig effektiv og rettet mot de problemene som eleven har.

Tidlig kartlegging kan avdekke om eleven har spesifikke vansker, slik at eventuelle forebyggende tiltak kan iverksettes.

Forskning har vist at tidlig igangsetting kan være gunstig for å hjelpe elevene med leseutfordringene. Dersom elevene allerede i første eller andre klasse gjennomgår et intensivt opplegg, kan dette gi gode resultater (Vellutino (2003) referert i Høien og Lundberg (2012)).

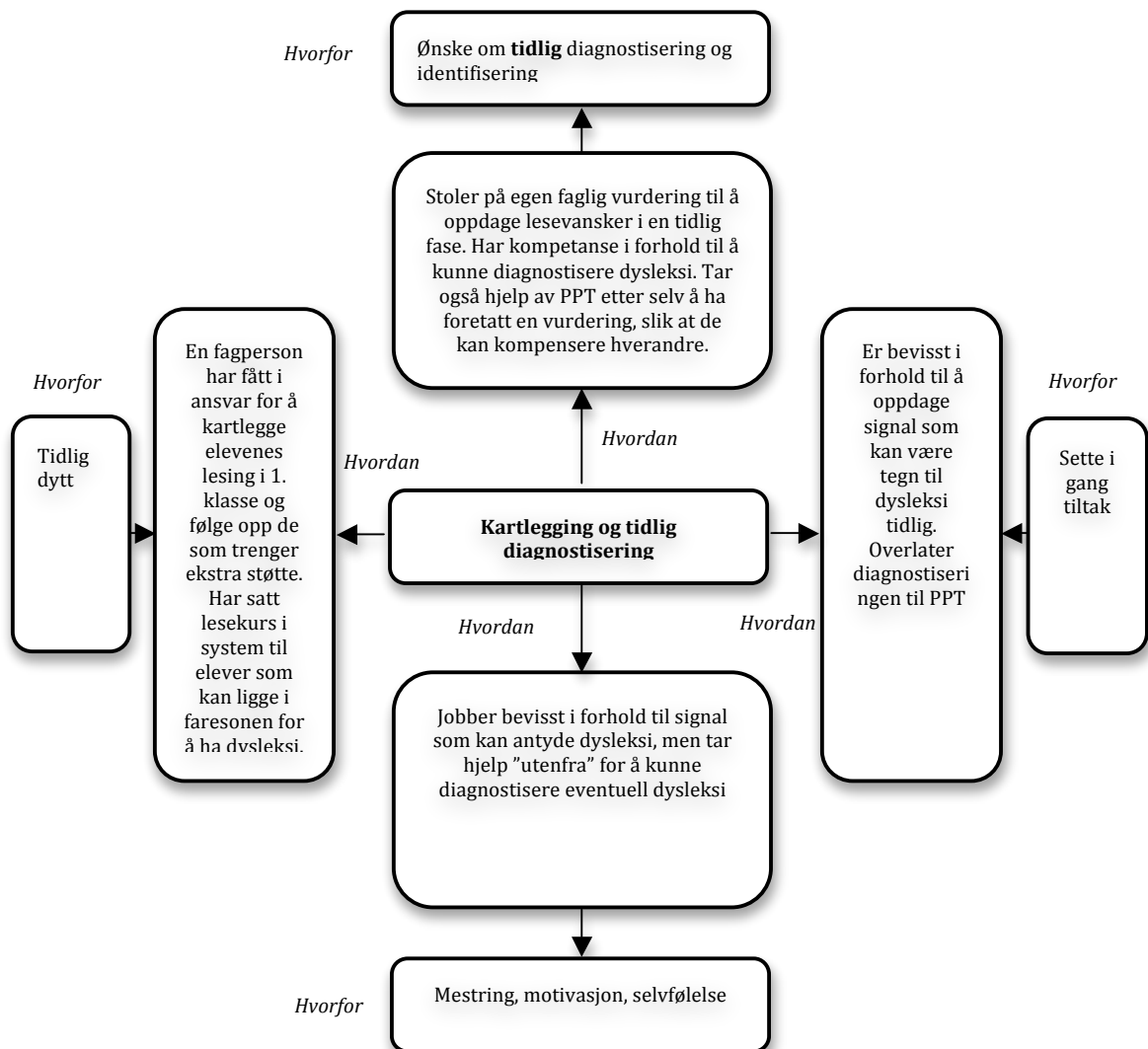
Oppsummering av funn om kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Intervjuundersøkelsen viser at samtlige lærere har fokus på kartlegging og testing for å avdekke elever som sliter med lesing og som muligens kommer til å få diagnosen dysleksi. Kartleggingen benyttes videre som redskap for å planlegge en tilpasset undervisning til disse elevene, slik at elevene kan oppnå best mulig leseutvikling. Lærerne virker bevisste i forhold til at det er utredningen/kartleggingen som skal ligge til grunn for planlegging av videre arbeid. Arbeidet skal bygge på de faktiske problemene som avdekkes.

I tillegg til dette uttrykker lærerne at de setter i gang med kartlegging og tiltak tidlig i leseopplæringen. De fatter gjerne mistanke allerede i 1. og 2. Klasse: "... Og etter hvert i løpet av høsten, så ser man alltid hvilke barn som trenger litt ekstra oppfølging" (Lærer 4) om 1. klasse. "...Ja altså- vi trenger ikke så mange år, for å si det slik. Vi ser ganske fort når noen misser ut på tidlig leseopplæring. Så stort sett begynner vi å se det i andre klasse..." (Lærer 2).

Det fokuseres på å gi de elever som sliter med lesing et ekstra dytt i en tidlig fase av leseopplæringen. Dette er for å se om det er nok til å forhindre lesevansker senere i forløpet. Det blir deretter vurdert om det er behov for ytterligere hjelp.

Samtlige fire lærere sier at de kartlegger eller tester elever som de mistenker kan ha lesevansker eller dysleksi. Til tross for en felles vektlegging av kartlegging, er det ulikt hvordan og hvorfor dette skjer



Modell 2. Kartlegging av lesevansker

Modell 2 illustrerer hvordan samtlige lærere legger vekt på kartlegging og synes det er viktig å fange opp elever med lesevansker eller dysleksi tidlig. Hvordan de gjør dette, og hvorfor de gjør det slik er likevel ulikt;

Funnene viser at en lærer viser tilstrekkelig trygghet og tro på sine faglige ferdigheter når det gjelder å oppdage dysleksi, slik at hun kan basere første kartlegging på egen kunnskap ervervet gjennom utdanning, sertifisering av Logos og erfaring.

To lærere benytter hjelp av ytre faglige ressurser for å kunne kartlegge leseferdigheten til elever de selv fatter mistanke om at trenger ekstra hjelp. Dette kan tyde på at de er bevisste og stoler på egen vurdering av om elevene sliter med leseutviklingen, men ønsker en ytre faglig vurdering eller støtte for å få dette bekreftet eller avkreftet.

En ytterligere årsak som ligger til grunn er at skolen har tatt et overordnet valg og satt inn en ytre ressurs, som skal kunne hjelpe klasselæreren med å kartlegge og hjelpe elever med lesing. Dette vitner om at skolen anser det som viktig at klasseromslærerne i større grad fritas fra å skulle kartlegge og fange opp elever som kan trenge ekstra støtte i lesing, og i stedet bruker en spesifikk lærer som skal jobbe direkte for å fange opp disse elevene og hjelpe dem. Slik blir skolen mindre sårbar for de individuelle klasselærernes ulikheter når det gjelder faglig kompetanse til å avdekke og tilrettelegge for dysleksi. I tillegg har de satt hjelpetiltak i system, ved at samtlige elever som skårer under et visst nivå på nasjonal prøve i første klasse får delta på lesekurs. Slik har de et ekstra "sikkerhetsnett" for å kunne fange opp og hjelpe elever som sliter med lesing.

Kartleggingen foretar lærerne både for å finne ut om de skal sette inn ekstra støtte, men også for å få kunnskap om hvordan tiltakene skal utformes. Ved å kunne tilby elevene tilpasset undervisning, er målet å oppnå mestring som igjen kan føre til økt motivasjon. Dette blir en motsatt Matteuseffekt (Stanovich, 1986) hvor målet er økt leseerfaring og dermed leseferdighet.

Presentasjonen under vil belyse ulike sider knyttet til kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Lærer 1 om kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Lærer 1 velger å gjennomføre en kartleggingsprøve for hele klassen, for tidlig å kunne luke ut elever som strever med lesingen. Dersom noen kan synes å ha lese- eller skrivevansker, velger hun å gjennomføre en test, gjerne LOGOS som hun er sertifisert for. Dersom hun synes det er grunnlag for det, henviser hun videre til PPT. Ved selv å utføre disse testene, påpeker hun viktigheten av at skolen og læreren blir sittende med viktig informasjon om eleven. De får kunnskap om problemområdene og får mulighet til å hjelpe elevene videre.

...og så tenker jeg at det er viktig å ha så mye informasjon som mulig HER på skolen, at ikke disse papirene ligger på PP-tjenesten- slik at det er DE som sitter på kunnskap om eleven, men at det er VI som gjør det... (Lærer 1).

Læreren viser med dette at hun tar ansvar for å hjelpe eleven videre. Hun ønsker å "eie" diagnostiseringen til eleven, slik at hun selv sitter med erfart kunnskap om hva

eleven sliter med, i tillegg til de resultatene hun får fra PPT gjennom sakkyndigrapport etter utredningen.

Ved å kjøre kartleggingsprøver på hele klassen, oppnår lærer 1 å finne såkalte "gråsoneelever", som hun sier. Det er slike som strever litt og "ligger på kanten og vipper". Ved at disse oppdages, får hun mulighet til å rette ekstra fokus mot disse, slik at de får et dytt i riktig retning og kanskje slipper å havne bak de andre elevene, med påfølgende henvisning til PPT. Dette jamfør (Høien og Lundberg, 2012).

Lærer 2 om kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Lærer 2 sier hun kan fatte mistanke om eventuelle lese- og skrivevansker allerede i første klasse, men venter med henvisning til PPT til andre klasse. Hun sier videre at PPT sjelden diagnostiserer dysleksi før 4. klasse, men at de likevel henviser til PPT for å få en utredning av elever de mistenker kan ha problemer. Da kan PPT komme med en veiledning om innhold og organisering, og læreren kan avgjøre hvilke tiltak som iverksettes på bakgrunn av det. Slik kan elevene få ekstra støtte. Videre vil de vurdere om eleven har hatt tilfredsstillende utvikling og har kommet like langt som medelevene, eller om han eller hun trenger å henvises til PPT igjen i slutten av 3. klasse for ny utredning. Dette viser at læreren ønsker å sette i gang tiltak tidlig isteden for å vente på "endelig diagnose", før de setter inn ekstra ressurser for å styrke elevens leseferdigheter. Hun viser med dette at hun jobber bevisst i forhold til å oppdage eventuelle "faresignaler" tidlig, og at terskelen for henvisning til PPT, for å få en faglig vurdering, er lav. Hun er også opptatt av at det er "diagnosen" eller sakkyndigrapporten som legger føringen for videre arbeid med eleven.

Første biten er å utrede og få en sakkyndig utredning fra PPT, som sier litt om hvordan eleven fungerer, kognitive ferdigheter og hvilken anbefaling PPT kommer med – både i forhold til omfanget av spesialundervisning og innhold og organisering. Og så på bakgrunn av det har man et utgangspunkt (lærer 2).

Lærer 2 viser at hun legger vekt på et samarbeid med PPT, hvor hennes oppgave er å være bevisst på å avdekke eventuelle signaler i forhold til dysleksi, henvise til PPT for å få en sakkyndigvurdering av dem, for deretter å utarbeide en plan for undervisningen i tråd med faglige råd fra PPT samt de retningslinjer som de jobber etter på skolen når det gjelder opplæring til elever med dysleksi.

Lærer 3 om kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Lærer 3 er bevisst lesevansker når hun jobber med leseopplæring til elever i første klasse. Dersom hun merker at enkelte elever sliter, øver hun først ekstra med disse. Hun prøver å finne ut om det er fordi de ikke klarer, eller om det er fordi de har øvd for lite. Hun øver ekstra og følger utviklingen bevisst. Dersom hun føler at de ikke har tilfredsstillende utvikling, ber hun om ekstra støtte og får utført "noen tester" for å kartlegge eleven. På denne måten kan hun hjelpe elevene videre i sin leseutvikling, slik at de tidlig får oppleve mestring innenfor lesing. Hun understreker at det er viktig for henne at elevene allerede i første klasse opplever mestring ved lesing.

... det er så utrolig viktig at de får dette på plass veldig tidlig, så de får denne mestringsfølelsen- AT DE KLARER- ikke sant. Viss de ikke klarer det i 1. klasse,- da MÅ de hjelpes til å klare. Dersom de ikke klarer det likevel; da er det slik at jeg vil ha inn ekstra hjelp... (Lærer 3).

Hun viser med dette utsagnet at hun så tidlig som i første klasse setter inn ekstra ressurser dersom noen elever sliter med å få til lesingen. Dette synliggjør at hun synes det er viktig at eleven mestrer lesing tidlig. Hun kobler mestringsfølelsen opp mot motivasjon for videre arbeid og dermed mulighetene for å lykkes med lesingen.

Lærer 4 om kartlegging, diagnostisering og tidlig igangsetting

Lærer 4 beskriver at de i første klasse har en ekstra ressurs/lærer, som utover høsten kartlegger elevene i forhold til hva de kan. Slik kan denne ekstralæreren gi de elevene som trenger det, ekstra oppfølging med lesingen.

I slutten av første trinn, har elevene en nasjonal prøve, og de som skårer under "kritisk grense" på den nasjonale prøven, blir automatisk valgt ut til å delta på et lesekurs i andre klasse. Hensikten er å gi dem et "dytt" i riktig retning, for å se om de "kommer over kneika" og oppnår en tilfredsstillende leseferdighet. Dersom de fremdeles ikke behersker lesingen i den grad det er ønskelig, henviser de til utredning hos PPT. "...Og så er det slik, at de elevene som ikke får det puffet, og ikke har den utviklinga på det lesekurset i løpet av 2. klasse, da henviser vi til utredning for lese og skrivevansker" (Lærer 4).

Dette viser at skolen velger å bruke ressurser på å sette inn en ekstra lærer, med hensikt å fange opp og gi ekstra oppfølging til elever som trenger tilleggshjelp i forbindelse med leseopplæringen. De viser med andre ord både bevissthet og selvstendighet i forhold til å kunne fange opp og iverksette støttetiltak tidlig. I tillegg til dette, har de satt utvelgelsen av hvilke elever som skal gjennomføre ekstra lesekurs i system, på bakgrunn av resultatene på nasjonal prøve i første klasse. Dette "frigjør" dem fra sin egen subjektive vurdering av elevenes leseferdigheter, og det kan slik sett virke styrkende i forhold til å klare å fange opp flest mulig elever som strever med leseutviklingen.

5.1.2 Tilpasning

I følge Opplæringsloven § 1-3 (1998) har alle elever rett til tilpasset undervisning. Når det gjelder elever med dysleksi velger jeg å dele det inn i en overordnet tilpasning til diagnosen dysleksi og en tilpasning til hvert enkelt individ. Overordnet kan vi si at elever med dysleksi stort sett trenger en tilpasning som tilrettelegger teknisk for de vanskene elevene har, men det er også viktig at tilretteleggingen er tilpasset hver enkelt elev, siden de kan ha ulik grad av dysleksi og i tillegg ha kommet ulikt i innlæringen av ulike ferdigheter som gjør dem til bedre lesere.

Overordnet tilpasning:

- Data
- Lydbøker
- Dataprogrammer som LingDys, LingWrite, CD-ORD
- Forlenget tid ved prøver

Tilpasning ut fra enkeltelevens nivå, som vurderes ved hjelp av diagnostisk verktøy og tester

- Undervisningen bygger på en diagnostisering av elevens ferdigheter og vansker

Oppsummering av funn om tilpassning

Når det gjelder tilpasset undervisning til elever med dysleksi, viser funnene at samtlige lærere benytter seg av tekniske hjelpemidler til bruk i tilpasningen til elevene med dysleksi. De benytter PC, ulike dataprogrammer med lyd støtte og lydbøker.

På grunn av tett oppfølging av de elevene som har dysleksi, gir lærerne uttrykk for at de blir kjent med elevene og deres behov. Jeg tolker det som at de anser at de har en personlig innsikt, forståelse og faglig kunnskap til å kunne avgjøre hva elevene mestrer og ikke, og nok kunnskap om emnet dysleksi til at de kan tilrettelegge undervisningen ut fra hva den enkelte elev behøver. De viser dermed at de stoler på egne ferdigheter når det gjelder å kunne tilrettelegge på en fornuftig måte ut ifra de behov som den enkelte elev har. Dette, i tillegg til ulike tester og sakkyndigrapport fra PPT, gjør at de tilpasser undervisningen og for eksempel tekstene til elevenes nivå, slik at både faglig kunnskap og mestringsfølelse ivaretas. At elevene skal føle at de mestrer og klarer å fullføre arbeidsoppgavene med en god følelse, står sentralt hos alle lærerne. Mestring knyttes også opp mot motivasjon, på den måten at når elevene mestrer sine arbeidsoppgaver, får de pågangsmot til å gå løs på flere utfordringer. De skal oppnå tro på egen mestring. Samtlige lærere er bevisst i forhold til at det faglige nivået skal ivaretas til tross for utfordringer i forbindelse med lesing.

Lærer 1 om tilpasning

På bakgrunn av de tester som ble beskrevet i avsnittet over, tilpasser lærer 1 undervisningen til den enkelte elev. Dersom elevene blir henvist til PPT, og dermed får en sakkyndigvurdering med tilhørende tilrådning, bruker læreren denne for å utarbeide en individuell opplæringsplan for eleven (IOP). Denne bruker hun i planleggingen av undervisningen. "Men jeg prøver å tilrettelegge ut ifra hver enkelt. Og man blir jo godt kjent. Jeg jobber så tett med de!" (lærer 1)

Hun tilpasser undervisningen ut ifra egen kunnskap innen fagområdet og erfaring som hun har fått gjennom arbeid med eleven, tester som hun har utført, samt sakkyndigvurderingen fra PPT.

En måte er å tilpasse fagtekst til elevens nivå. Da kan hun skrive en tekst som passer til det temaet elevene jobber med og til elevens "lesenivå". Teksten må være så vanskelig at eleven må strekke seg litt, samtidig at den må være så lett at eleven klarer å lese teksten på en måte som gjør at eleven føler mestring. Dersom klassen jobber med gamle Hellas, så skriver hun en tilpasset tekst om gamle Hellas, slik at eleven får med seg det faglige innholdet i teksten, samtidig som eleven jobber med å øke leseferdigheten. Hun viser at hun er bevisst på å hjelpe eleven til å opprettholde det faglige nivået, til tross for at eleven sliter med lesing og skriving. Hun skiller

mellom fag og lesing. Selv om eleven trenger tilpasning for å få til lesing, er det ikke nødvendigvis en sammenheng med at eleven også trenger å få tilpasset det faglige innholdet. Når elevene jobber med ukas tekst og ukas ord, plukker læreren ut tekst og ord etter samme prinsipp som over.

Lærer 2 om tilpasning

Lærer to legger vekt på å lære eleven å benytte seg av hjelpemidler som LingDys, LingWrite og Smartbøker, samt beherske touchmetoden. "Det første vi da gjør, er å søke etter LingDys og LingWrite til de, og så er målet å lære de å skrive så raskt på PC'n at de foretrekker det da" (lærer 2).

Hun viser at hun synes det er viktig at de må lære seg å beherske disse hjelpemidlene på en god og effektiv måte, for at de skal oppleves som hjelp og ikke en belastning. Hun setter i gang med dette umiddelbart etter diagnostisering, slik at de raskest mulig kan benytte dette som hjelpemiddel i den videre tilpasningen mot å øke leseferdigheten.

De jeg har vært borti, de er jo kognitivt kjempedyktige. Kanskje dyktigere enn mange på sin alder. Vi bruker Smartbøker slik at de kan lytte i kunnskapsfag, altså samfunnsfag, naturfag og RLE. Og så får de boka på skjermen i fulltekstversjon, som ser helt lik ut. Og så kan de lytte. Og det er KJEMPEVIKTIG å skille lesetrening fra innlæring av fagstoff, tema og slik, slik at de ikke blir dårligere i naturfag fordi de ikke klarer å tilegne seg kunnskap gjennom lesing (lærer 2).

Når det gjelder å øke de grunnleggende leseferdighetene til eleven, velger læreren fokusområde, samt bokstaver og lyder ut ifra alfabettesting.

Men hemmeligheten er ofte å tørre å "gå så langt ned" som elevene er. Og forklare det til foreldrene at de blir trygge på at det er bra. For viss du starter med leseopplæring, for andre gang, i fjerde klasse, så sitter selvfølgelig foreldrene og tenker: "Men herlighet- dette er jo fire setninger. Han må jo lese denne boka! Det er jo det som er pensum i 4. klasse. Men det gjelder å trygge foreldrene på at vi er nødt til å starte der eleven er- ikke hvor han burde vært. Dette for at han skal lykkes (lærer 2).

Læreren viser at hun prioriterer å møte eleven der han er utviklingsmessig i forhold til lesingen, og at det ikke vil fungere å hoppe over noen trinn for å skynde seg frem. Samtidig nevnes dette med et eksempel for en elev i fjerde klasse. I teorien snakkes det om skillet når barna går fra å lære å lese til å lese for å lære (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Jeg tolker dette som at hun knytter kjennskap til at elevers problemer med dysleksi har blitt oppdaget i denne fasen, hvor mengden fagstoff økes. Hun anser det

som viktig å ta utgangspunkt i det nivået eleven befinner seg på i leseutviklingen og våger å gå tilbake i undervisningen dersom det er behov for det.

Lærer 3 om tilpasning

På skolen til lærer 3 har de bærbare PCer som elevene kan bruke. De bruker også lydbok parallelt med bok, og skolen er medlem i Lydbokbiblioteket, slik at elevene kan få låne lydbøker.

Læreren gir eleven tilpasset lesebok, og formålet er at det skal være litt vanskelig, men at de opplever mestring ved å klare å lese.

Teksten tilpasser hun på følgende måte:

- Tilpasser den totale lesemengden
- Tilpasser skriftstørrelsen
- Tilpasser tekstmengden per side, slik at tekstmengden oppleves overkommelig for leseren
- Tilpasser bokstavene, til små eller store bokstaver

Kanskje noen trenger en tekst som er lettere. Kanskje noen trenger store bokstaver, fordi det er vanskelig å holde orden på de små bokstavene... For alle som strever med å lese, så er jo det å ha lite tekst på hver side viktig. Så de rekker å komme gjennom før de har mistet motet. Og det er DET det handler om: Å få mestringsfølelse på det! (Lærer 3).

Lærer 3 legger stor vekt på mestringsfølelse, og jobber bevisst med tilpassing i forhold til at eleven hele tiden skal lykkes med det han gjør, for å bli motivert til videre arbeid.

Skolen har et spesialpedagogisk team som kan komme med veiledning angående tilpasning, dersom det er behov for dette.

Lærer 4 om tilpasning

Lærer 4 gir opplæring i bruk av data og dataprogrammer. De bruker CD-ORD med lyd støtte.

Ellers tilpasser hun elevenes tekst i forhold til de tekstene de andre elevene i klassen jobber med. Dette bruker hun mye tid på. Hun skanner inn bildene, og forandrer

teksten, slik at elevene som trenger tilpasset tekst ikke går glipp av det faglige innholdet som de andre i klassen jobber med. På denne måten klarer hun å eliminere noe av risikoen for at eleven skal føle seg annerledes i forhold til de andre i klassen. De "går ikke glipp" av noe spennende dersom de er ute av klasserommet, ettersom de kan snakke om samme "innhold" i friminuttet. Med tanke på at læreren velger å tilpasse tekstene i den grad læreren gjør, til tross for at det tar mye tid, viser det at hun synes det er av betydning for eleven. Hun oppnår både å skape likhet mellom elevene, tilpasse teksten til eleven, samtidig som hun ivaretar det kunnskapsmessige innholdet.

... Jeg føler veldig på hva de klarer- ikke sant. Og det går jo på hvor mange stavelser det er i ordet. Kan jeg gjøre setningene lettere? I stedet for å skrive løvene, kan jeg skrive løve noen steder. Slik at det blir mer rytmisk, lettere å lese. Men samtidig skal du ha med alle fagordene, for jeg kan ikke ta bort det. ... Men da bruker vi jo veldig mye tid på å snakke om de ordene da (Lærer 4).

5.1.3 Anvendte metoder

Som beskrevet i teoridelen, finnes det mange metoder for å øke leseutviklingen til elever med dysleksi.

Kunnskapsløftet gir få retningslinjer om hvilke metoder som skal benyttes for å oppnå de ulike mål (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Det er altså opp til lærerne å velge ut egnede metoder for å gjennomføre en tilpasset undervisning eller spesialundervisning til elever med dysleksi, for å øke deres leseferdighet. Dette kan føre til et stort sprik mellom de metoder som lærerne benytter for å "kurere den samme diagnosen".

Oppsummering av funn om anvendte metoder

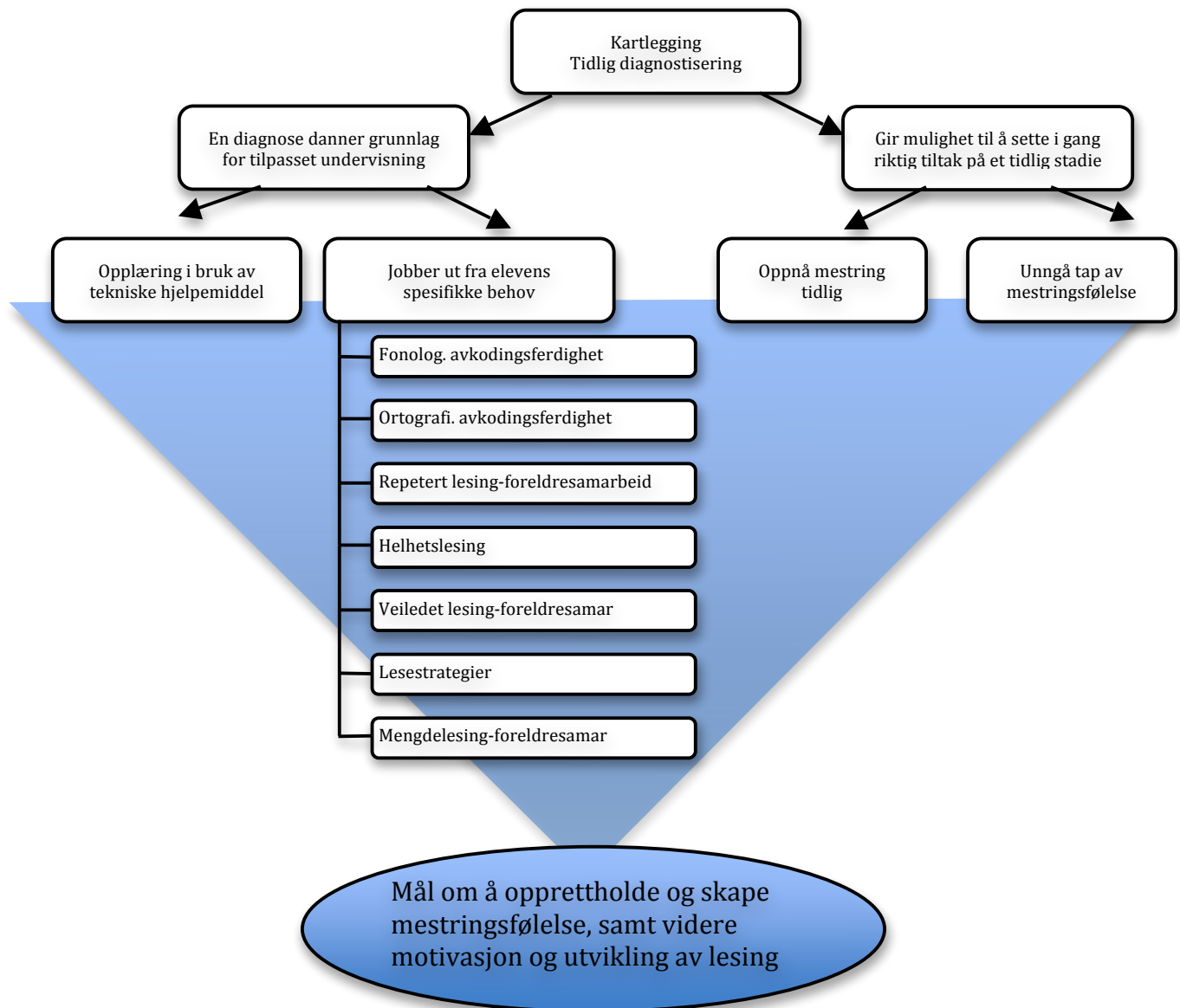
Samtlige lærere som deltok i intervjuet syntes å ha et bevisst forhold til valg av metoder, samt at det virket som de hadde et knippe med metoder de kunne benytte seg av, koblet opp mot de ulike problemområdene som de enkelte elevene hadde. Oppsummert vil jeg si at lærerne bruker ulike metoder og legger ulik vekt på hva de i intervjuet formidler som sentrale metoder å øke leseferdigheten på. Noen har formidlet dette ned til detaljnivå uten alltid å nevne en overordnet metode (lærer 1), mens andre har skissert den overordnede metoden og ikke formidlet alle mulige detaljer for metoden eller grunntanken (lærer 3). Den enkelte lærer kan også ha gjort

begge deler, både skissert noe på detaljnivå og nevnt overordnet metode (lærer 2 og 4).

Arbeid med fonologisk og ortografisk avkodingsferdighet, helhetslesing, repetert lesing og veiledet lesing er gjentakende og delvis sammenfallende metoder for de fire lærerne.

Modell 3 viser en sammenfatning av hva lærerne i undersøkelsen gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Lærernes metoder er forskjellige både i form av selve metodene og hva de vektlegger innenfor ulike metodene. Likevel er det noen "trekk" som skiller seg ut i form av at flere lærere bruker samme eller lignende metode. Noen trekk er sammenfallende hos alle lærerne: Kartlegging legger grunnlag for videre diagnostisering og tilpasning av undervisningen ut ifra hvor eleven befinner seg i leseutviklingen, bruk av tekniske hjelpemidler til undervisningen, samt fokus på at elevene skal føle mestring.

Alle er bevisst på å opprettholde motivasjon for videre utvikling, samt at det er et mål at elevene ikke skal gå glipp av faglig innhold til tross for at de sliter med lesing.

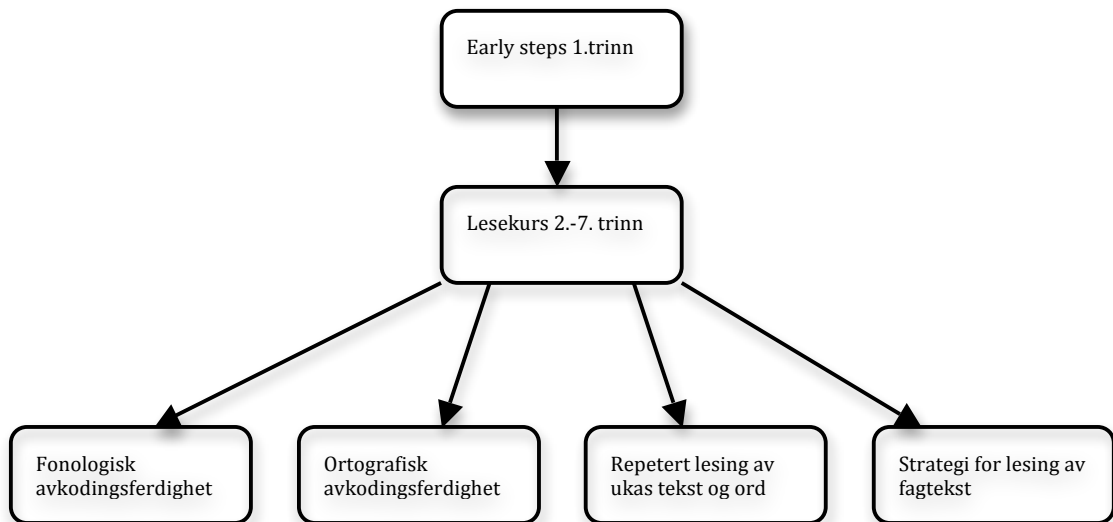


Modell 3 . Oppsummering av hva lærerne gjør for å øke leseferdigheten

Nedenfor vil metodene de ulike lærerne benyttet seg av, og som har ført frem til tolkningen og modell 3, bli presentert mer utfyllende. På grunn av mengden materiale som kom frem under intervjuet om dette temaet, er det valgt å fremstille en oppsummerende modell for hver lærer. Dette er for enklere å kunne se koblinger mellom de funnene som blir presentert for hver lærer og de konklusjonene som har blitt dratt på grunnlag av dette.

Lærer 1 om anvendte metoder

Lærer 1



Modell 4. Kurs som lærer 1 benytter

Modell 4 beskriver hvordan lærer 1 bruker et lesekurs for å øke leseferdigheten til elever fra 2. til 7. klasse. I 1. Klasse får elevene et kurs i Early Steps, hvor målet er å forebygge lesevansker. Modellen viser fire metoder som utpeker seg under intervjuet, og som læreren bruker på lesekurset.

Skolen til lærer 1 har innført Early Steps som et tiltak for å løfte de svake leserne i 1. klasse. De jobber da mye med repetert lesing. Ved behov kjører de også helt grunnleggende bokstavlydkurs. Dette viser at skolen jobber bevisst i forhold til å møte eventuelle leseproblemer tidlig. De ønsker å fange opp gråsoneelever og gi dem ekstra forsterkning.

Lærer 1 har utarbeidet lesekurs som gjennomføres i 2.-7. klasse. Disse kursene brukes til de elevene som ligger litt i gråsonen mellom å beherske lesingen og til de som har fått diagnosen dysleksi. Hun utfører også samme kurs for elever med dysleksi. Innhold blir endret etter alder og nivå.

I disse kursene er fokuset repetert lesing. Jeg ser av hennes utsagn og eksemplifisering at hun i disse kursene jobber mye med den tekniske siden ved

lesing både ved å øve på fonologisk og ortografisk avkodningsferdighet (Høien og Lundberg, 2012). ”..Det handler om repetert lesing. Både av tekst, enkeltord og av stavelser eller opptakter/starten på ord...” (Lærer 1). Videre utdyper hun med eksempler hva hun mener med dette. Hun begynner på det laveste nivået:

..., men også det å avkode på de laveste trinnene. Å trekke sammen lydene. Å lydere. Det er jo det som er det første som man lærer når man skal begynne å lese og det er jo en del elever med dysleksi som sliter akkurat med det fonologiske. Og da er det viktig å lese nonord for eksempel. Sånne tulleord- bare for å øve på lyder... (Lærer 1).

Her prater lærer 1 om fonologisk syntese som en metode for å styrke den fonologiske avkodningsferdigheten. Hun jobber også med å automatisere ortografisk-fonologisk omkoding. Dette gjør hun ved å repetere lesing av stavelser og opptakter (som hun definerer som starten på ord som for eksempel *skj* og *kj*). Hensikten er å klare å koble språklyden til høyfrekvente sammensatte grafem som for eksempel *skj* og *sj*, samt å kjenne igjen det ortografiske mønsteret på disse.

Lærer 1 bruker repetert lesing av tekst og enkeltord for å fremme ortografisk avkodningsferdighet. For å kunne ha god nok leseferdighet til at fokus fra selve leseprosessen kan frigjøres til fordel for å rette fokus mot hva som leses, kreves det at lesingen automatiseres. Å lydere seg gjennom hvert ord krever mye tid og energi og vil derfor være lite hensiktsmessig. Derfor er det ønskelig at avkodingen automatiseres (Høien og Lundberg, 2012).

Lærer 1 benytter mange spillaktiviteter for å øve inn ordbilder av høyfrekvente ord, opptakter og lyder. Dette viser at hun forsøker å gjøre en forholdsvis rutinepreget øvelse lystbetont og motiverende for elevene. De bruker de samme utvalgte ordene i en uke før de bytter. Disse ordene skal de øve på i forkant.

Hun nevner for eksempel:

- Memory (Disse kan hun bruke på både opptakter, lyder og ordbilder. Hun lager to og to like kort, og så er det om å gjøre å finne to like.)
- Ordbingo (Da har eleven et ark med utvalgte ord og så skal bingoverten trekke og lese opp et ord. Deretter må den andre lese gjennom ordene på arket sitt og se om han/hun har det ordet)

- Hentediktat (Læreren skriver et ord på tre ulike kort som ligger på en pult. Deretter går eleven frem og leser disse ordene, går tilbake til sin plass- og så er det om å gjøre å huske og skrive ordene riktig)
- En lek hun har plukket fra TV-serien "Blanke ark": Det står en elev i hver enda av en snor som er hengt opp. Læreren leser opp et ord og så skal elevene stave ordet annenhver gang. Dersom de staver riktig får de flytte frem. Det er om å gjøre å komme først til midten.

Læreren bruker også repetert høytlesing med elevene. Da har de en tekst som de leser en gang i uken i fire eller fem uker på rad. Hun tar da tiden på de den første og siste gangen de leser ny tekst. Så bytter de til ny tekst med tilsvarende vanskegrad. Elevene blir delaktige og merker sin egen fremgang ved at de snakker om tidene og at de får høyere tempo og bedre flyt. Hun påpeker at det interessante er å se utviklingen fra den første gangen de leser en ukjent tekst,- til den siste gangen de leser en ny ukjent tekst med tilsvarende vanskegrad.

De får en perm eller en mappe, med ukas ord, ukas tekst og ukas stavelser. Disse må de lese hjemme hver dag, og hun påpeker at det er en forutsetning for at de skal lykkes, men at tidtaking og observasjon viser at de lykkes dersom de gjør dette. "Alle har fremgang. Både på det å avkode riktig og tempo og flyt. Jeg tar tiden. Og her er det et miljø hvor "alle" driver med idrett og er konkurranseorientert, kan du si. Særlig guttene fungerer dette veldig bra på." (lærer 1).

Når elevene kommer i 5-7. Klasse, øker mengden fagtekst. Dette kan bli en utfordring for elever som sliter med lesingen. Lærer 1 forsøker derfor å øve inn en metode, som elevene kan bruke aktivt når de skal lese selv.

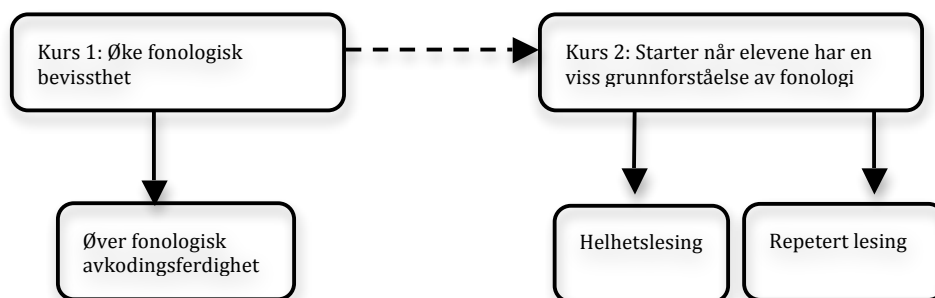
Hun leser da først teksten for eleven. Deretter snakker de litt sammen om teksten og bildene- og benytter seg av førforståelsen: Hva vet vi om dette fra før? Deretter leser de et avsnitt hver, snakker om avsnittet og skriver ned stikkord. Til slutt leser eleven teksten stille og skriver et sammendrag eller svarer på spørsmål fra teksten.

"Er dette en teknikk de lærer?" (intervjuer)

"Ja. Særlig med tanke på ungdomsskolen egentlig" (lærer 1).

Hun viser her at hun prøver å gjøre overgangen, som vi i faglitteraturen kan finne beskrevet som skillet fra "å lære å lese til å lese for å lære", eller fjerdeårsknekk, så myk som mulig, ved å gi elevene en strategi som de kan bruke når de går i gang med fagtekst (Klæboe og Sjøhelle, 2013).

Lærer 2 om anvendte metoder



Modell 5. Kurs som Lærer 2 benytter

Modell 5 beskriver hvordan lærer 2 benytter seg av 2 kurs for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Et for å sikre den fonologiske avkodingsferdigheten og kurs to, for de som har oppnådd fonologisk bevissthet, men fortsatt ikke er funksjonelle lesere. Modellen viser også hva læreren vektlegger i de to kursene.

Lærer 2 forteller at hun benytter to "kurs".

Jeg har to kurs som jeg bruker å kjøre på de som har spesialundervisning." "...Men det er jo på to nivåer da. For de som har veldig lav fonologisk bevissthet, så begynner vi på grafem-fonem-nivå, og jobber med å få automatisert det. Før kjørte vi repetert lesing, for repetert lesing har jo ganske bra effekt, men kanskje større effekt på "velfungerende dyslektikere" – de som har god leseferdighet i forhold til problemstilling (Lærer2).

Hun påpeker videre at hun ønsker at elevene skal ha automatisert lydene før de starter med den repeterte lesinga. Den repeterte lesinga er kurs nr. to.

Når det gjelder de med lav fonologisk bevissthet, så starter hun med å kartlegge hvilke lyder de har automatisert og ikke, slik at de kan øve på de fonemene som ikke er automatisert. Deretter benytter hun en måte som går ut på at man skal "skrive seg til lesing". Til dette benytter de LingDys og LingWrite, som er dataprogrammer med talesyntese.

Videre jobber de med ordene. Lytter til ord og finner lydene i ordet, finne ord som begynner på en aktuell lyden, finne rimeord, finne ut hvor mange stavelser det er i ordet osv. De fokuserer på en eller to lyder per økt. Når de skriver ordene på dataen, leses lyden av hver bokstav opp. Alt dette er med på å øve opp fonologisk bevissthet. De skriver en liten tekst med de ordene de har funnet (med lærerens hjelp). Når de har laget en liten tekst, skrives denne ut og leses. Deretter får de teksten i leselekse.

Her jobber hun både med fonologisk bevissthet, automatisert grafem-fonem-kunnskap og fonologisk syntese. Dette er alle øvelser som bidrar til å fremme fonologisk avkodingsferdighet (jamfør teoridelen) som igjen kan bidra til en positiv leseutvikling. Hun vil være sikker på at de "små bitene" er på plass, før hun går videre til kurs to. Er hun ikke tilfreds med resultatet etter gjennomføringen av kurs 1, tar hun hele eller deler av kurset på nytt, før de går videre.

De er ikke i mål, men da får de en pause. Så kan vi vurdere om de skal ha en runde til, med det samme, eller om vi kan gå til neste metode, som også er fin. Men den er for de som er litt "høyere opp" (Lærer 2).

Hun viser her at hun våger å ta seg tid til å få den grunnleggende plattformen på plass, før hun bygger videre, til fordel for å la seg presse av alt eleven "må komme igjennom innen en viss tid. Hun bruker den tiden den enkelte elever trenger for å oppnå ønsket fonemisk bevissthet.

Den andre måten hun jobber på er helhetsmetoden/helhetslesing. Her er utgangspunktet fagtekster, og hun bruker denne metoden først og fremst til elever på høyere trinn, som har et grunnlag, men ikke leser godt nok. Hun lager en forenklet versjon, på inntil 100 ord, av teksten elevene møter i læreboka. Deretter velger hun ut 8 ord eller begreper og, jobber med formsiden og innholdssiden av ordene. De finner vokaler, stavelser, bytter plass på stavelsene, finner rimord, forklarer begrepene og ser hvilke tulleord de kan lage av stavelsene. Deretter arbeider de med teksten. Her leser de med veiledning, jobber med oppgaver knyttet til de utvalgte ordene, luketekst (de fyller inn riktige ord i teksten) og avslutter med å lese selv. "Det tar utgangspunkt i kunnskapsfag, og er veldig fint for elever på høyere trinn, som har et grunnlag, men ikke leser bra nok og som mangler innholdsforståelse når de leser" (lærer 2).

Når en elev er svak leseteknisk, kan det gå ut over innholdsforståelsen, fordi all fokus rettes mot å få til å lese teksten. Ved å bevisst velge fagtekster som resten av klassen til eleven også jobber med til dette arbeidet, oppnår hun både at eleven faglig sett får med seg det samme som medelevene, samtidig som de øver det rent lesetekniske. Hun viser at hun tar hensyn til de utfordringene som elever med dysleksi møter når mengden fagtekst øker oppover i trinnene, og elevene får bruk for lesingen for å tilegne seg kunnskap i andre fag.

Når elevene er oppe på et visst nivå synes lærer 2 at repetert lesing har god effekt for å automatisere ord og ordbilder. Elevene får da en kort tekst, som de leser høyt for læreren på skolen. Når de kommer hjem leser de samme teksten tre ganger for seg selv og en gang for en voksen hjemme. Når de kommer til skolen, leser de høyt en gang for læreren. Til sammen har eleven da lest samme korte tekst 6 ganger, og skal da signere i en leselogg. Dette gjør elevene hver dag. Her er læreren opptatt av at det er elevene som skal signere loggen, ikke foreldrene. Hun ønsker at eleven skal lære å ta ansvar for sin egen læring. Hun viser forståelse for at elever med dysleksi trenger mye øving for å bli bedre lesere, og at det er viktig at elevene ser at det er deres harde arbeid som er den direkte årsaken til fremgang (Lyster 2012)

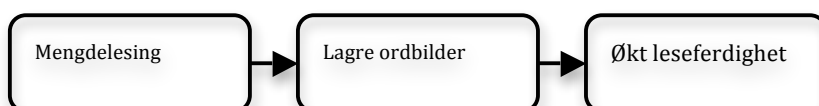
For å utvikle språk og begreper, samt oppleve glede ved litteratur, har alle med dysleksi ved skolen, fått et abonnement fra norsk lydbokbibliotek. Her kan de laste ned så mange lydbøker de vil og lytte til de. Når de andre elevene i klassen har lesekvart (leser stille i 15 minutter) får de lov til å lytte til lydbok i stedet. Ikke alltid, men når lesingen skal være for opplevelsens skyld.

...De er veldig glade i å bli lest for. Og da kan de ha det på i-poden sin. Han gutten jeg har fortalt om, har lydbøker på telefonen sin, og så lytter han når han går til skolen. Og man kan ha det som belønning. "Nå er vi ferdig, så nå kan du høre på lydbok." Da er det bare å skynde seg å bli ferdig, så blir det lydbok. De får glede ved tekst! (Lærer 2).

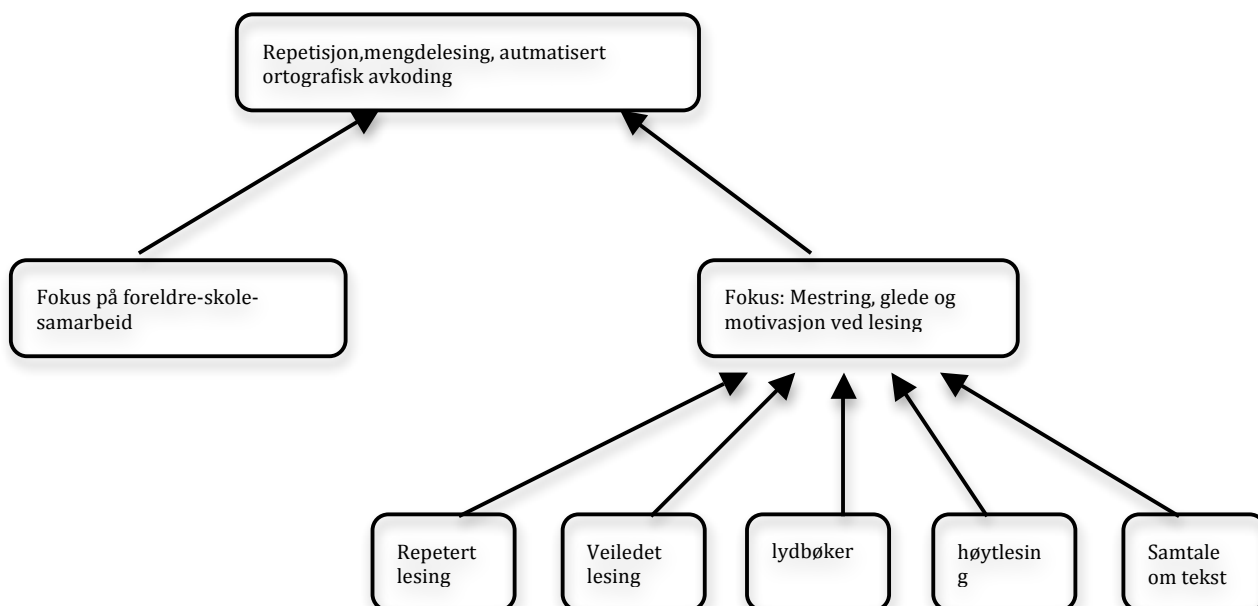
Lærer 2 viser her at det er ønskelig at forholdet til tekst og litteratur skal være noe positivt. Hun bruker lydbok som belønning og det viser jo at elevene har funnet gleden i å lytte til litteratur, til tross for at de samme elevene trolig veldig ofte har hatt et strevsomt møte og muligens fortsatt strever i møtet med skrevet tekst.

Elevene med dysleksi får sin egen pc som de kan bruke til skolearbeid. For at det skal gå raskt å skrive på PC'n slik at den føles som et hjelpemiddel og ikke et forsinkende element, lærer elevene seg touch-metoden.

Lærer 3 om anvendte metoder



Modell 6a. Hvordan lærer 3 tenker at mengde lesetrening påvirker leseferdigheten



Modell 6b. Fokus til lærer 3 for å oppnå automatisering

Lærer 3 har fokus på at mengden lest tekst (mengdelesing) sakte men sikkert medfører automatisering av flere ordbilder som igjen øker leseferdigheten. Modellen skisserer hva læreren legger fokus på for å oppnå dette.

Lærer 3 er ekstra på vakt i forhold til elever som synes å slite i begynnerfasen av lesingen, og går ofte bort til dem og jobber sammen med de om lesingen. "Nå har jeg fått en førsteklasse (fra høsten) og det er vanskelig å si nå, -om det er noen som kommer til å få diagnosen dysleksi" (lærer 3).

De som strever med lesing, at de strever med for eksempel bokstavforbindelser, at de bytter konsonanter eller at de har problemer med å sette sammen bokstaver til lyder; der er jeg litt obs. Der har jeg det liggende i bakhodet, og trener litt mer (lærer 3).

Hun viser her at hun har forståelse for at leseproblemene kan ha ulike årsaker. Det trenger ikke være dysleksi som er årsak til lesevanskene, men at de trenger mer øvelse eller mer tid. Men i stedet for å vente å se hva utfallet blir- velger hun å "være på den sikre siden" og bruke ekstra tid helt fra starten.

I tillegg til at hun selv bruker ekstra tid til å jobbe sammen med disse elevene, snakker hun også med foreldrene. Hun ber de ha ekstra fokus på lesingen, øve/lese hver dag og forteller litt om hvorfor det er viktig å lese.

Det kommer frem at hun synes det er viktig å ta seg tid til at elevene får lese ordene riktig,- uten å gjette, legge til ord eller hoppe over ord. De skal dra lydene sammen til ord (fonologisk syntese) og de må jobbe seg gjennom denne vanskelige prosessen. Det er ikke nok at elevene gjetter eller at lærer /foreldre fullfører ordet som eleven har begynt å stave: "Av dette får de ikke inn lydbildene. Det er jo gjentakende lesing som gjør at du blir flink" (lærer 3).

Lærer 3 fokuserer på repetert lesing og veiledet lesing for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Hun finner en leselekse/tekst/bok som er tilpasset eleven og leser først høyt for eleven på skolen. Eleven følger med i teksten samtidig. Deretter skal de lese teksten to ganger for seg selv og en gang for en voksen hjemme. I tilknytning til leseleksen har læreren tilpasset et lesekort, hvor det står for eksempel følgende:

- Hva er ukas oppgave/forventning knyttet til arbeid med denne boka/teksten?
Det kan for eksempel være fokus på å stoppe etter punktum, fokus på sammensatte ord, stoppe etter punktum osv.
- Oppgaver knyttet til ulike ord i teksten
- Tips til foreldrene, hva de skal prate om, legge fokus på og lignende.
Foreldrene skal skrive hvordan det har gått denne uken.

Ved å lage dette lesekortet, gjør hun det mulig for foreldrene å aktivt å delta i barnets leseutvikling. Lesekortet fungerer som en tilsynelatende lite tidskrevende kommunikasjonsform mellom foreldre og lærer som kan bidra til å sikre kontinuitet i

det arbeidet som læreren gjør på skolen. Ved å inkludere foreldrene kan de bygge videre og dermed øke den totale lesemengden til eleven, samt at læreren hjelper foreldrene i forhold til områder som kan være lurt å ha fokus på. Både dette lesekortet samt at hun tidlig går i dialog med foreldrene dersom barnet sliter med lesing (beskrevet tidligere) viser at hun legger vekt på å hjelpe foreldrene til å hjelpe sitt barn i forhold til leseproblemene. Hun tar det ikke for gitt at alle foreldre vet akkurat hva som vil hjelpe deres barn til å bli en bedre leser, og deler derfor sin kunnskap med dem. Samtidig vil en felles innsats øke den totale lesemengden i forhold til om barnet bare leser på skolen. Hun snakker om mengdetrening, for å klare å automatisere lesingen.

"Målet er at de skal lese litt hver dag. Det er det viktigste" (lærer 3).

Lærer 3 har fokus på å automatisere flest mulig ord for å øke leseferdigheten. Hun synes repetert lesing og oppgaver knyttet til arbeid med teksten både på lydnivå, ordnivå og setningsnivå bidrar til dette.

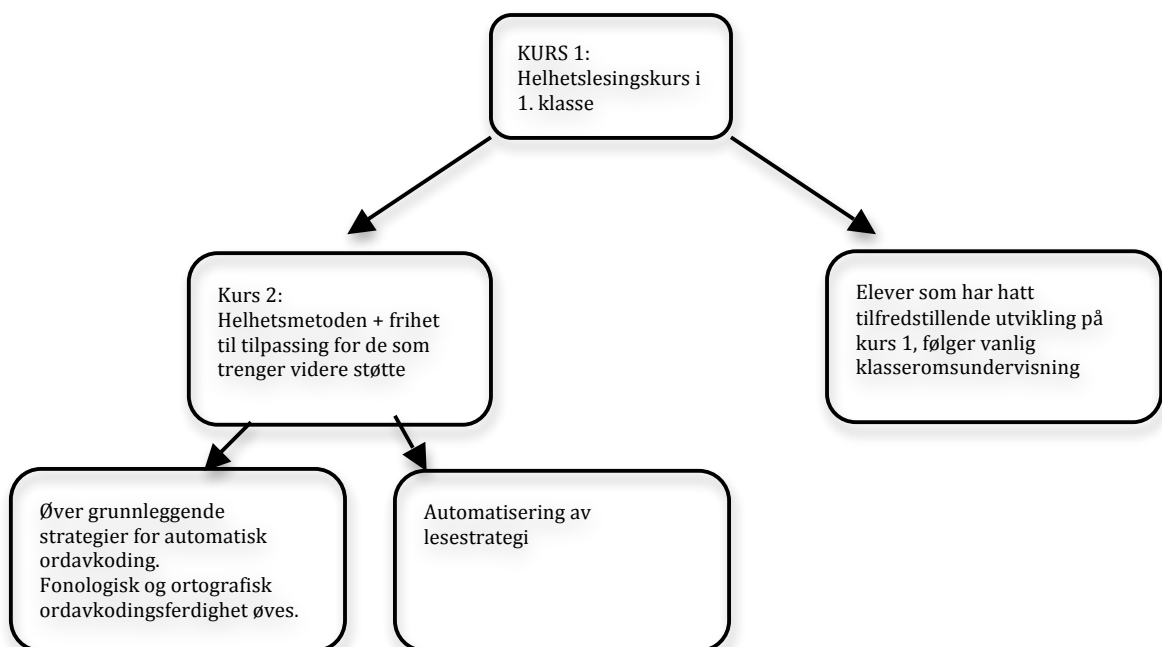
Men det anbefaler vi alle. Lese høyt, øve på ordene,- slik at du i det øyeblikket du ser ordene,- da trenger du ikke bruke kraft på å lese de. Da vet du at det står: "det, er, eller, jeg er..." Da vet du det. Og det vil jeg øve på. Øve, øve. Om nødvendig, øve ekstra på de småordene. Ha de som ukas ord, skrive setninger med de ordene osv... (lærer 3).

Hun jobber også med veiledet lesing sammen med elevene. Her jobber de med førforståelse og snakker om det de tror boken handler om. Kanskje har eleven egne erfaringer og kunnskap rundt temaet? Alt dette er med på å bygge opp motivasjonen til å lese gjennom boka. Læreren viser at hun er opptatt av å motivere eleven til å få en egen interesse av å lese boken. Hun viser at hun er opptatt av at elevene selv må finne glede i litteraturen ved å synes det er spennende, koselig og gøy å lese. Gitt at elever med dysleksi bruker mye energi på å lese og kan oppleve møtet med litteratur som strevsomt, er det viktig å gi de positive opplevelser og motivasjon. Dette vil igjen medføre at de leser mer, - som i følge lærer 3 er viktig for å automatisere flest mulig ordbilder og lette lesingen.

I kommende sitat forteller lærer 3 om hvordan de snakker og forteller om temaet i boka før de leser den, og intervjuer spør om det er fordi det blir lettere å lese boken etterpå da? Lærer 3 svarer da: "Nei. Det er fordi det øker motivasjonen"

Dette viser at hun hjelper elevene til å finne motivasjon til å sette i gang med lesingen og fokuserer på elevenes opplevelse av lesingen. Ved å bidra til at denne opplevelsen blir positiv, kan hun hjelpe eleven til å komme inn i en god spiral, hvor mengden litteratur som leses økes, hvorpå flere ord automatiseres hvor igjen lesingen går lettere og mengden lest tekst kan økes. Denne spiralen fortsetter i en positiv utvikling.

Lærer 4 om anvendte metoder



Modell 7. Metoder til lærer 4.

Modell 7 viser at svake lesere fra 1. Klasse får et kurs i helhetslesing, hvorpå de deretter følger vanlig uv, eller går videre til styrkende kurs nr. 2. Her står læreren litt friere i forhold til helhetsmetoden og fokuserer på to viste metoder.

Lærer 4 benytter et kurs som bygger på modellen Helhetslesing. Hver økt er bygd opp likt:

- Leser en tilpasset tekst
- Jobber med deler av teksten

- Klipper opp setninger
- Setter sammen ord (til nye setninger)
- Deler opp ord i stavelser
- Finner rimeord
- Deler opp og jobber med teksten på alle tenkelige måter
- Til slutt leses teksten igjen
- De får teksten i lekse

De veksler mellom å jobbe med teksten som helhet og å bryte den ned i deler og jobbe detaljert med de ulike bitene, før de til slutt går tilbake og jobber med tekstens helhet (Helhetslesing (Frost, 1998)). Dersom elevene ikke har hatt tilfredsstillende utvikling i løpet av dette kurset, blir eleven fulgt opp videre. I videre undervisning står læreren litt friere i forhold til helhetsmetoden. (Eleven får da samme tekst som de andre elevene i klassen jobber med, men læreren har tilpasset teksten på forhånd.)

I og med at elevene er ganske unge prioriterer læreren å fortsette å bruke tid på avkodning.

...man er gjerne ferdig med det i 2. Klasse (avkodning). Det med å koble lyd og bokstaver. Og så er det fortsatt noen i 3. og 4. trinn som ikke er sikre. Da har man liksom ikke fortsatt med det. Men nå har vi blitt veldig på det, at det skal vi sjekke ut både i 3. Og 4. Ikke glemme avkoding (lærer 4).

Hun viser her at hun synes det er sentralt å være sikker på at alle har fått med seg de grunnleggende bitene av avkodningen, før hun jobber videre mot en automatisert leseferdighet. Hun vil sjekke dette før de jobber videre, slik at de ikke risikerer å bygge videre på "en vaklende plattform", pga en feil antagelse om at de automatisk skal kunne dette fordi de går i 3. eller 4. trinn. Hun jobber på ulike måter for å fremme fonologisk avkodningsferdighet og ortografisk avkodningsferdighet. For eksempel sier læreren at de jobber med å automatisere alfabetet, koble lyd og bokstav, jobbe med vokaler og diftonger. Alt dette er lesetekniske ferdigheter som de trenger å ha automatisert for å kunne lese stavelser. I møtet med tekst, jobber de med vanskelige ord. De leser, forklarer og snakker om ordene før de igjen leser teksten. De har også mer spesifikk øving for å lære inn høyfrekvente ord, for eksempel repetert lesing.

Da øver de på lesetekniske strategier som eleven skal lære seg å bruke under lesing.

- Se om ordene er sammensatte

- Vanskelige ord: Klarer de å lese ordet i stavelser?
- Hvilke endelser er det?
- Hvilke morfemer er det?

Hun ønsker at eleven skal lese ordet og ikke gjette seg frem til hva det står, da det kan resultere i lite hensiktsmessige strategier med mye feillesing. Den valgte strategien må automatiseres, slik at eleven selv benytter seg av strategien under lesingen. Læreren mener dette krever regelmessig arbeid og mye tid, men de har bevisst valgt å bruke tid på avkodingsstrategier.

”....selv når vi har jobbet med disse strategiene så lenge, så er det å få elevene til å bruke det av seg selv... DET!...Men nå kommer det ser jeg.” (lærer 4).

Læreren jobber strukturert og bevisst på å innøve og automatisere lesestrategier, til tross for at hun uttrykker at dette er en tidskrevende prosess. Det viser at de jobber målrettet, og at de mener resultatet vil bære frukter for eleven. Det er verdt den innsats og tid som lærer og elev legger ned underveis.

Elevene får også bruke lydbok, som de hører på samtidig som de leser/følger med i sin egen bok.

5.2 Organisering av undervisningen

I avsnitt 5.1 har vi sett på hva lærerne gjør rent konkret, altså hvilke metoder de bruker, for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. I dette kapittelet skal vi se på hvordan dette gjøres. Hva og hvordan kan lett flyte sammen, men hensikten med dette avsnittet er å kunne beskrive det praktiske rundt spesialundervisningen. Det kan være i forhold til hvilket sted spesialundervisningen gjennomføres, frekvensen og varigheten på spesialundervisningen, hvordan lærerne måler utvikling/fremgang i leseferdigheten, hvem som gjennomfører undervisningen osv.

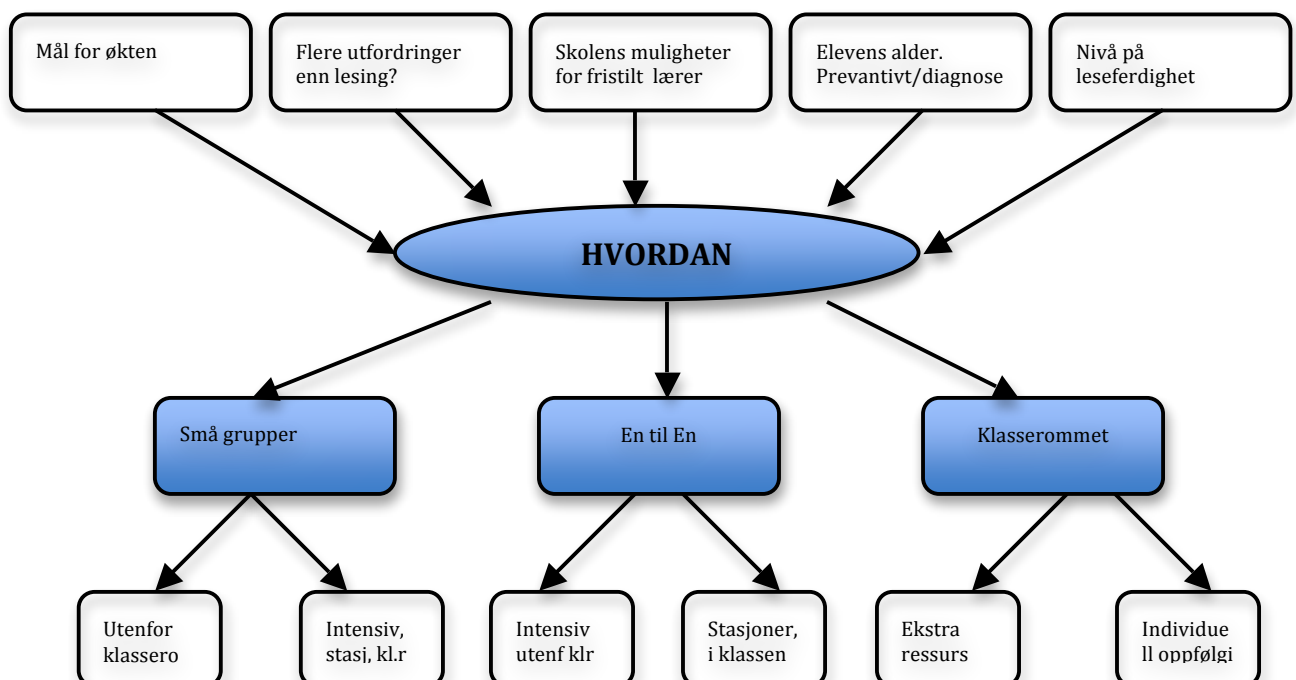
Oppsummering av funn rundt organiseringen av den spesifikke leseundervisningen

Intervjuene viser at flere av de fire lærerne foretrekker intensive kurs en til en (en lærer og en elev), eller undervisning i små grupper utenfor klasserommet, dersom

dette er mulig. Dersom dette ikke er mulig vektlegges det at eleven likevel får mest mulig tett oppfølging og veiledning ofte, innenfor klasserommets fire vegger.

Gjennom dette tette samarbeidet, opplever lærerne at de blir godt kjent med elevene, og kan se eleven og gi direkte og mye tilbakemelding, bekreftelse og ros. Små grupper fremfor en-en-undervisning har også en mulig gevinst, i form av at det kan være sosialt og hyggelig å være flere sammen. Det kan også gi rom for at elevene kan spille spill med hverandre, hvor spillet er et redskap for innlæring.

Intensiteten på undervisningen samt gruppesammensetningen påvirkes av ulike faktorer. Det kan være elevens alder, om undervisningen er tenkt som forebyggende tiltak eller om den skal jobbe med utfordringer som allerede er avdekket, hvilke problemområder det skal arbeides med, hvor langt eleven har kommet i leseutviklingen/ferdighetsnivå, tema for kurset og om skolen har fristilt lærer som kan jobbe med undervisningen. Disse sammenhengene blir tydeliggjort i modell 8 nedenfor.



Modell 8. Sammenfatning av hvordan lærerne gjennomfører undervisningen

I neste avsnitt vil jeg utdype hvordan lærerne gjennomfører undervisningen.

Lærer 1 om forhold rundt hvordan undervisningen gjennomføres

Når hensikten er å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, eller til elever som hun fortsatt ikke vet om vil få diagnosen eller ikke (fordi de er små og i en tidlig fase av leseopplæringen), utfører hun den praktiske gjennomføringen på følgende ulike måter:

- en til en –undervisning utenfor klasserommet
- gruppeundervisning utenfor klasserommet
- stasjonsundervisning med økt voksentetthet i klassen
- ekstra ressurs inne i klasserommet

Når hensikten er å forebygge for å heve svake lesere i en tidlig fase av leseopplæringen, har skolen valgt å gjennomføre stasjonsarbeid med økt voksentetthet i klasserommet. Her deles elevene inn i små grupper, som jobber med ulike aktiviteter. Dette skaper rom for å jobbe tettere med enkelte elever og for å for eksempel drive med repetert lesing med lærer på en stasjon. Dette skjer i form av et kurs som kjøres intensivt med flere kurs per uke i noen uker.

Dersom de yngste elevene som fortsatt trenger en ekstra "dytt" i en tidlig fase av leseinnlæringen, kjører hun intensivkurs 2 timer i uka for disse elevene. Dette er elever som hun er usikker på om sliter med lesingen pga dysleksi, eller om de kun trenger mer tid og øvelse.

Læreren viser at hun synes det er viktig å sette inn ekstra ressurser til elever som ligger i gråsonen mellom å slite med lesing og å mestre lesing. Det er elever som kan mestre lesing helt fint med et ekstra fokus en periode, men det kan også være elever som senere vil få diagnosen dysleksi. Dersom eleven senere får diagnosen dysleksi, er det mulig at denne tidlige innsatsen kan ha hjulpet eleven i forhold til å tidligere oppnå en funksjonell leseteknikk og dermed unngå ringvirkninger i form av faglig glipp i kunnskapsfag.

Når det gjelder litt eldre elever, foretrekker læreren å gjennomføre spesialundervisningen i små grupper utenfor klasserommet. Hun setter sammen

grupper på minimum 2, maks 4 elever, som har mest mulig lik utfordring i forhold til lesing. Disse får intensive kurs på 20 minutter, 3 ganger per uke.

Læreren bruker stort sett intensive kurs med 2-4 elever. Dette viser at intensivkurs er en metode hun synes virker hensiktsmessig. Hun sier også at hun stort sett foretrekker små grupper på 2-4 elever. "Men jeg synes det er fint at det er flere sammen. For da kan de spille på hverandre og ha et fellesskap . Og det tenker jeg er viktig. Man blir ikke SÅ annerledes når det er to" (lærer 1).

Læreren viser her hvorfor hun foretrekker små grupper fremfor en til en. Hun tenker både langsiktig i form av at spesialundervisningen skal oppleves som noe positivt og hyggelig for elevene, hun forsøker å minimere følelsen av å være annerledes. Ved å være flere enn en elev, skaper hun en mulighet for spillaktiviteter som hun opplever som en motiverende måte å jobbe på.

Stort sett opplever lærer 1 at elevene synes det er fint å ha undervisning utenfor klasserommet. Men dersom de av en eller annen grunn ikke ønsker det (gjerne når elevene blir litt eldre), prøver hun å gjennomføre den spesifikke lesestøtten inne i klasserommet. Hun opplever dette som mer utfordrende og at det krever et nært samarbeid med kontaktlæreren for at det skal bli meningsfullt.

For å måle fremgangen tar læreren tiden på lest tekst før og etter øving/repetert lesing. Hun tar også tiden på første gangen de leser ukjent tekst ved oppstart av kurs, og tiden på lesing av tilsvarende vanskelig ukjent tekst ved slutten av kurs. Hun gjør dette for å selv kunne se om de har oppnådd et positivt resultat, samt at et positivt resultat vil vise eleven at arbeidet har gitt resultat .

Lærer 2 om forhold rundt hvordan undervisningen gjennomføres

Lærer 2 beskriver at hun stort sett prioriterer å holde intensive kurs på 4-5 timer per uke i 8 uker. Deretter får elevene en pause dersom det er behov for det, eller hun vurderer å sette i gang med neste kurs umiddelbart dersom det er behov og eleven er motivert.

Som beskrevet over benytter lærer 2 seg av to kurs. På det første kurset benytter hun seg av 1-1 undervisning. På kurs nr. 2 benytter hun fortsatt en til en-

undervisning, men hun kan også jobbe med små grupper når de har kommet på dette nivået.

Begge kurs foregår på eget rom utenfor klasserommet.

Den repeterte lesingen som skjer på kurs to gjennomføres gjerne med assistent. Dette muliggjør at de kan ha tett og hyppig leseoppfølging med eleven, gjerne 3-5 ganger per uke. Da tar assistenten eleven ut av klassen og leser ny tekst med eleven, som blir lekse til dagen etter, og så leser de leksen som de gjennomgikk på skolen dagen før. Dette frigjør læreren fra rutinemessig øving, og blir sett på som ekstra lesetrening.

Læreren fokuserer på intensiv undervisning og jobber mot å gjennomføre mest mulig lesetrening med eleven. Hun har klart å lage system for leserutiner, som sikrer gjennomføring i en travel hverdag. Samtidig har hun frigjort tid (i og med at assistenten gjennomfører repetert lesing hver dag), slik at hun selv kan fokusere på andre deler av kursingen. Hun viser både evne til gjennomføring samt en oppfatning av at intensiteten på undervisningen står sentralt.

For å måle effekt benytter læreren alfabettest før og etter gjennomføring av kurs nr. en, for å vurdere om eleven skal fortsette en stund til på kurs en eller gå videre til kurs to.

I forhold til om lærer 2 merker utvikling etter en 8 ukers gjennomføring av kurs nr. en sier hun:

Det hjelper! Jeg merker det både på leseferdigheten, lesehastigheten, ordforståelsen og med automatisering av lydene. De er ikke i mål, men da får de en pause. Så kan vi vurdere om de skal ha en runde til med det samme eller om vi kan gå til neste metode... (lærer 2).

Med dette viser lærer 2 en trygghet på egen evne til å kunne vurdere fremgang.

Lærer 3 om forhold rundt hvordan undervisningen gjennomføres

Lærer 3 er klasseromslærer og er derfor avhengig av å få inn en ekstra ressurs for å kunne ta ut eleven og drive en til en-undervisning.

Hun beskriver at lesingen stort sett foregår en til en med eleven, og at det da enten er læreren eller assistenten som tar seg av dette. Da kan de gå utenfor

klasserommet. Dette gjøres ofte og regelmessig. Om mulig går hun selv ut med eleven som sliter med lesing. I de tilfeller hvor assistenten ikke kan være inne med klassen, har hun gitt assistenten instruksjoner for hvordan lesingen skal foregå, for å oppmuntre og hjelpe eleven til videre leseutvikling. Det kan for eksempel være i forhold til repetert lesing eller samtale om vanskelige ord og innhold.

I de tilfeller hvor undervisningen skjer i klasserommet, tilpasser læreren hele tiden undervisningen til den enkelte elev. Læreren setter da i gang klassen og går deretter til de elevene som trenger ekstra hjelp. Da hjelper hun disse i gang og velger ut oppgaver som passer både i mengde og vanskelighetsgrad.

Lærer 3 bruker også elevens foreldre aktivt, for å klare å gjennomføre et konstruktivt samarbeid som hjelper elevens videre leseutvikling. De får veiledning om hvordan de kan jobbe, og de samtaler enten muntlig eller skriftlig via lesekortet eller møter hvordan det har gått etter endt uke. Dette foregår kontinuerlig- hver uke gjennom skoleåret.

Lærer 3 viser at hun skaper rom for en til en -undervisning i lesing. Hun bruker foreldre og assistent aktivt, for å opprettholde en høyest mulig frekvens på den totale mengden en til en -undervisning og spesifikke lesetrening med tanke på å øke leseferdigheten til eleven.

Hun bruker tidtaking før og etter repetert lesing, både som motiverende faktor, men ser også fremgang på denne måten.

Lærer 4 om forhold rundt hvordan undervisningen gjennomføres

På det kurset som starter i 2. Klasse for å "dytte svake lesere i riktig retning", bruker de små grupper på 4 elever. Da jobber de intensivt 2 timer hver uke i 10 uker. Etter dette er det noen som følger vanlig leseundervisning, mens de som trenger ytterligere støtte i lesingen, fortsetter på kurs 2.

På dette kurset fortsetter de med grupper på 2-4 elever, og antallet bestemmes ut fra hva eleven trenger å jobbe mer med, og om de også har andre utfordringer for eksempel forbundet med adferd.

Skolen består av elever fra 1-4 klasse, og fordi at elevene er unge, har læreren og skolen valgt å kjøre tre timer fordelt på tre dager i uka gjennom hele året (ved behov), i stedet for å kjøre intensivt med 6 timer/uke i 8 uker.

Denne læreren har redusert intensiteten noe, samtidig med å øke lengden av kursene til mer eller mindre å være kontinuerlig styrking. Dette viser at hun og skolen prioriterer å hjelpe elevene til å bli funksjonelle lesere før de møter en større mengde pensum når de blir eldre, og at tålmodighet kan være gunstig når elevene er så unge. Hun viser at hun er villig til å gi elevene tid mens de arbeider og at elevene får mulighet til å vokse sammen med den spesifikke undervisningen på veien mot å bli en funksjonell leser. Hun viser at hun setter i gang tidlig tiltak, samtidig gir elevene tid til å modnes parallelt med prosessen.

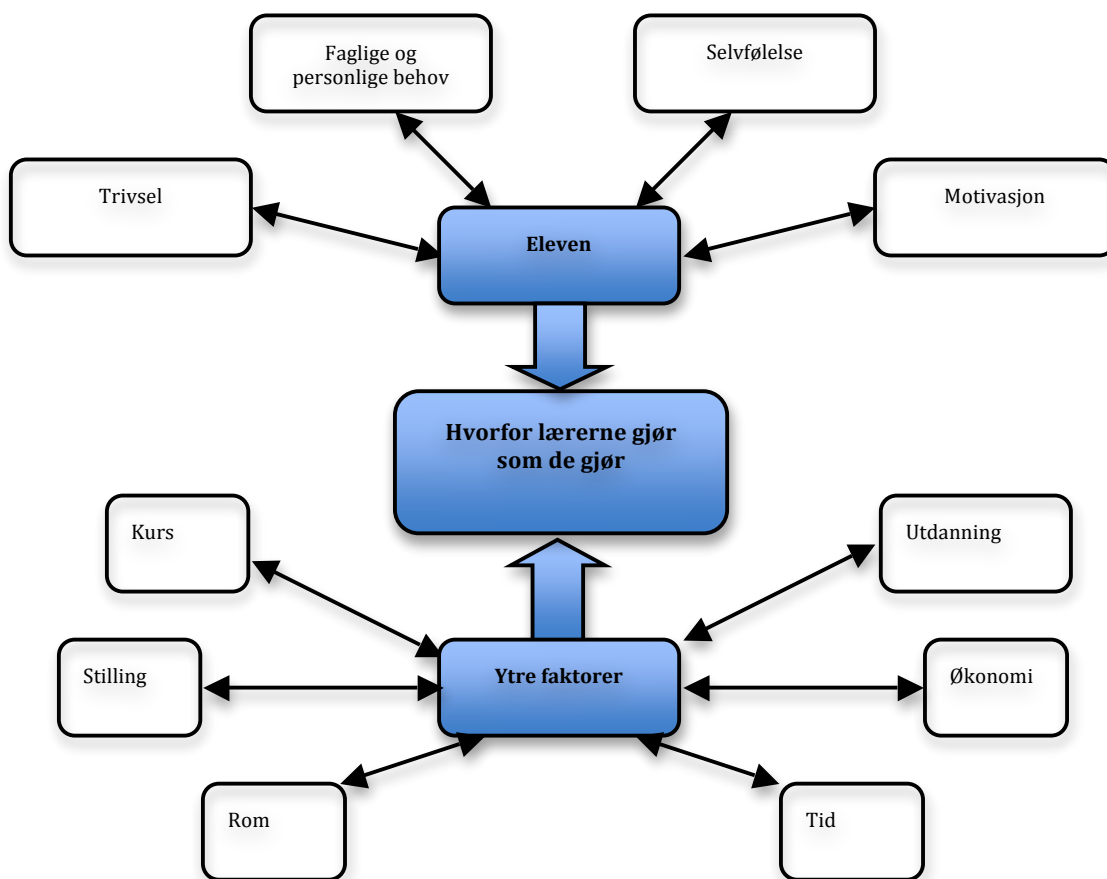
5.3 Hvorfor gjør lærerne det slik? Hva ligger bak?

Hensiktet med dette forskningsspørsmålet er å belyse hva det er som påvirker lærerne til å ta de valg de gjør i forhold til undervisningen. Det kan være "ytre faktorer" som for eksempel økonomi, beslutninger tatt i skoleledelsen eller hvilken stilling læreren er ansatt i.

Andre faktorer som medfører at lærerne gjør som de gjør, kan være for eksempel egne holdninger, egen erfaring, elevenes behov, selvfølelse, motivasjon, tester eller egen kunnskap/utdanning.

Oppsummering av hvorfor lærerne gjør som de gjør.

Ulike årsaker som ble fremhevet da lærerne ble intervjuet om hvorfor de gjør som de gjør i undervisningen. Likevel var det et punkt som utpekte seg og som stod sentralt som årsak til deres undervisning: eleven. Alle lærerne hadde eleven i sentrum, og var svært opptatt av elevens selvfølelse. De var opptatt av motivasjon og at eleven skulle oppleve mestring til tross for vansker med lesing. Modell 9 viser at det er 2 punkter som tydelig påvirker læreren i forhold til hvordan de handler. Det er eleven og hvordan lærerne kan ivareta elevenes selvfølelse, motivasjon, behov og trivsel, samt ulike årsaker innenfor "ytre faktorer". Variasjonene innenfor de ytre faktorene var sprikende hos de fire lærerne.



Modell 9. Oppsummering av hvilke ulike faktorer som påvirker lærernes undervisning.

5.3.1 Praktiske begrensninger, stilling, ressurser, skolens plan, utdanning

Lærer 1 om årsaker som påvirker spesialundervisningen

Lærer 1 er ansatt i en stilling som tar seg av elever som trenger ekstra støtte. Hun har tilgang til eget kontor hvor hun kan drive undervisning en til en eller i små grupper. Skolen har valgt å ansette en ekstra person (henne) til dette formålet, og dermed har hun tid til å prioritere spesifikk leseopplæring til elever med dysleksi, samtidig som hun har rom til å drive både en til en undervisning og undervisning i små grupper på sitt kontor.

Læreren opplever at skoleledelsen har tillit til henne. På grunn av dette, samt at skolen har forholdsvis god økonomi, opplever hun å ha fått gjennomslag for ulike tiltak som hun ønsker å gjøre og som skal styrke leseopplæring til elever med dysleksi og forebyggende tiltak som for eksempel lesekurs fra 2. klasse til elever som ligger i gråsonen og trenger et ekstra dytt.

Lærer 2 om årsaker som påvirker spesialundervisningen

Lærer 2 er også ansatt i en stilling som er avsett til å jobbe med elever som av ulike grunner trenger ekstra støtte. Som lærer 1 har hun eget kontor og med dette frihet til å gjennomføre spesialundervisningen der. På denne måten kan hun selv avgjøre hvilken gruppesammensetning hun vil prioritere, samt står fritt i forhold til intensiteten og varigheten på kurset. Dette viser at skolen prioriterer å ta seg råd til en person som spesifikt jobber mot å øke leseferdigheten til elever som trenger det.

Lærer 2 beskriver også at hun i starten var usikker i forhold til hvordan hun kunne hjelpe disse elevene på best mulig måte. Til tross for 6 års utdanning og da ca 8 års erfaring som lærer, ønsket hun en oppdatering på hvilke tiltak hun skulle sette i gang på skolen. Dette viser et ønske om å basere sin undervisning på faglig oppdatert kunnskap. Hun og andre lærere ved skolen ble derfor sendt på kurs i regi av et kompetansesenter, og følger nå et opplegg derfra.

Det er de, som har kurset oss i bruk av tekniske hjelpemidler. Og utgangspunktet for de kursene jeg har laget, er metoder som er hentet fra Bretvedt. Jeg har bare laget de her, men teorien er fra Bretvedt, så vi vet at det fungerer! (Lærer 2).

Lærer 3 om årsaker som påvirker spesialundervisningen

Lærer 3 er ansatt som klasseforstander på en skole og har dermed automatisk andre faktorer å forholde seg til i forhold til de tre andre lærerne når det gjelder for eksempel tid, intensitet og sted. Som hos de andre lærerne påvirker dette hvilke metoder læreren kan gjennomføre og hvordan de gjennomføres. Likevel får hun til å gjennomføre for eksempel en til en undervisning med elevene både i og utenfor klasserommet og annen form for målrettet lesetrening for elever med dysleksi (se modell 3), viser lærer 3 en vilje og en holdning til å prioritere dette.

Lærer 4 om årsaker som påvirker spesialundervisningen

Lærer 4 har, som lærer 1 og 2, en frigjort stilling som blant annet skal jobbe med leseundervisning til elever som sliter med lesing og kontor.

På skolen til lærer 4 er det bestemt fra "høyere hold" hvilken metode man skal bruke på lesekurs nr. 1 (se modell 4). I tillegg følger det ressurser med dette vedtaket, slik

at gjennomføring av kurset blir mulig. Slik sett er det det som styrer hvorfor læreren utfører undervisningen på disse kursene slik hun gjør. Hun beskriver et opplevd ubehag i forhold til at en metode "ble tredd over hodet" på henne- uten at hun fikk forklart hvorfor:

...så fikk jeg bare metoden. Og det syntes jeg var litt vanskelig å jobbe etter. Jeg gav jo riktige oppgaver og tekster og sånn, men når jeg satt med elevene tenkte jeg: Hjelper dette da? Men da når jeg først fikk lest teorien, at jeg skjønner litt mer hva jeg gjør- ikke sant. Og jeg synes det er viktig å ha med seg. Hvorfor (lærer 4).

Med dette viser læreren en holdning til at hun vil ha faglig begrunnelse for hvorfor hun skal gjøre hva hun gjør. Hun ønsker forskningsbasert resultat på at metodene virker, for å kunne stå for den undervisningen hun gjennomfører.

I kurs nr. 2 (se modell 4) står hun friere i forhold til valg av metode. For å kunne gi en undervisning i samsvar med ny forskning og utvikling innenfor leseundervisning, har hun fått innvilget en tilleggsutdanning innenfor dette området. Dette viser både en velvilje og enighet, fra ledelsens side, i at fagkunnskap er et viktig grunnlag for å gjennomføre undervisningen.

Dette tyder på at både læreren og ledelsen legger faglig kunnskap til grunn for hvordan de gjennomfører undervisningen.

5.3.2 Motivasjon og mestringsfølelse

Alle fire lærerne beskriver at de legger motivasjon og mestringsfølelse til grunn for hvorfor de utfører sin undervisning slik de gjør. Alle lærerne uttrykker, på ulike måter hvordan enkeltelevens behov, motivasjon og selvfølelse står sterkt og påvirker hva lærerne gjør og hvordan de gjør det. I det følgende vil dette bli belyst med noen utvalgte eksempler.

Lærer 1 om motivasjon og mestringsfølelse

Ulike tester og sakkyndigvurdering danner grunnlag for elevens IOP (individuelle opplæringsplan). Dette ligger til grunn for læreren faglige innhold i undervisningen. Hun legger opp undervisningen slik at elevene skal oppleve mestring.

Det viktigste for disse elevene er det med selvfølelse og motivasjon. Så jeg prøver å gi de mestringsopplevelser. Det tenker jeg er det viktigste vi kan gjøre for dem! ...Det skal være noe de får til, selv om det er vanskelig for dem. At de opplever at de blir bedre (lærer 1).

Hun viser at hun er opptatt av å møte elevene der de er faglig, for å skape en følelse av mestring som igjen virker motiverende for videre arbeid.

Lærer 2 om motivasjon og mestringsfølelse

Mestringsfølelsen. Jeg tenker kanskje at den viktigste oppgaven,- det er dette med selvtillit. De sitter der: "alle rundt meg kan lese. Hvorfor får ikke jeg til det?" Og så føler de seg dumme, og så vil det påvirke både motivasjon, arbeidslyst og adferd. Og hele den pakken der (Lærer 2).

Læreren forteller videre at hun bevisst gjennomgår tekst med eleven i forkant av at teksten gjennomgås i plenum i klassen. Slik kan hun hjelpe eleven til å være forberedt til timen og eleven kan føle mestring ved å kunne delta like aktivt som andre elever og svare riktig på spørsmål som læreren stiller. Hun viser at hun handler aktivt i forhold til timing og tema for spesialundervisningen for å oppnå mestring og videre motivasjon hos eleven. Hennes perspektiv på mestringsfølelse påvirker med andre ord hennes undervisning.

Lærer 3 om motivasjon og mestringsfølelse

"Det som er viktig for meg er at de mestrer!" (Lærer 3).

"Det er det det dreier seg om: Å få mestringsfølelse" (Lærer 3).

Disse sitatene viser at mestringsfølelse hos elevene, betyr mye for lærer 3. Modell 6b underbygger det samme. Hun viser at mestring og følelsen av å klare noe, skaper motivasjon og pågangsmot til videre arbeid og å takle utfordringer. Dette påvirker læreren i forhold til hvordan hun underviser elever med dysleksi. Hun er påpasselig med å tilrettelegge undervisningen og arbeidsoppgavene, og målet er at eleven så godt det lar seg gjøre, skal føle mestring i møtet med tekst og lesing.

Lærer 4 om motivasjon og mestringsfølelse

Lærer fire har mindre frihet til valg av metode og gjennomføring av undervisningen enn de tre andre lærerne. En sterk faktor som påvirker hennes undervisningen er derfor, som beskrevet ovenfor, faglig begrunnet og styrt fra ledelsens side. Hun sier ikke eksplisitt at mestring og motivasjon er viktig, men gjennom eksempel viser hun at dette er viktig. Hun vektlegger ros til elevene når de opplever mestring, og at små grupper gjør det mulig å være tilstede med eleven og gi de direkte tilbakemelding hele tiden. Undervisningen er nøye tilpasset den enkeltes elev slik at de skal kunne oppleve mestring.

De får liksom en selvtillitsboost. Du ser liksom at de vokser....Samtidig som de ser at de blir tryggere på lesing. De får det til! Og så får de jo masse skryt: "Se hva du fikk til nå! Du får jo vært tilstede hele tiden (lærer 4).

5.4 Utfordringer med undervisningen

Som vi har sett i avsnitt 5.3, er det ulike faktorer lærerne oppgir som årsak til at de underviser slik de gjør. Bakenforliggende årsaker til deres undervisning kan ha ulik karakter, og muligens kan enkelte oppleves som utfordrende. Det kan være utfordringer for eksempel i forhold til tid, ressurser, stilling, frister, læringsmål, bemanning, ledelse eller lignende. Dette avsnittet vil sammenfatte hva de fire intervjuede lærerne opplever som utfordrende i forhold til sin undervisning.

Oppsummering av funn rundt utfordringer med undervisningen

Tid, samarbeid mellom lærer-elev, lærer-foreldre, lærer-spesialpedagog, kompetanse og ressurser er utfordringer som i ulik grad møter lærerne i undervisningen. Ettersom de besitter ulike roller, utfører ulike metoder og jobber ved skoler med ulike prioriteringer, er det forventet at de møter og opplever ulike faktorer som utfordrende.

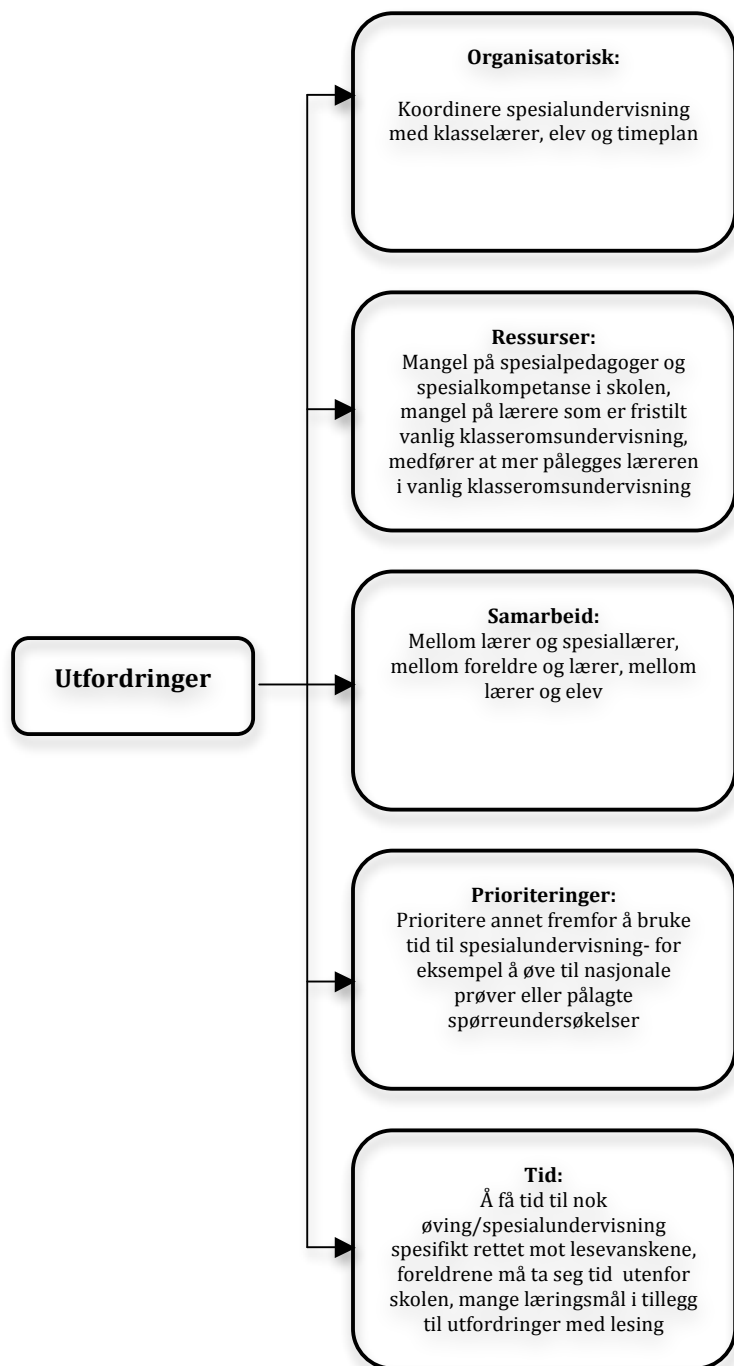
Særlig mangel på tid, eller mengden stoff som skal gjennomgås på avsatt tid, oppleves som utfordrende for samtlige lærere. Men likevel er tidsfaktoren nevnt i ulike sammenhenger:

Lærer 3, som er klasselærer, nevner tid i den forstand at hun føler det som utfordrende i forhold til å rekke å øve spesifikt med lesing sammen med elevene

samtidig som hun skal rekke å gjennomgå alt fagstoff og tilpasse undervisningen og ivareta alle elevene i klassen.

Lærer 1 mener det er et generelt problem/utfordring at PPT går bort fra spesialundervisning, til fordel for den vanlige tilpasningen som læreren allerede gjør i klassen. Hun "står dermed utenfor" og beskriver lærer 3's opplevelse, som utfordrende. Lærer 1 er selv fritatt fra normal klasseromsundervisning, og opplever ikke tiden som en direkte utfordring, men hennes utsagn kan da tolkes som en utfordring som hun har observert.

Modellen nedenfor sammenfatter ulike faktorer som lærerne har omtalt som utfordrende.



Modell 10. Lærernes opplevde utfordringer i forhold til leseundervisning til elever med dysleksi

Lærer 1 om utfordringer med undervisningen

Ressurser

Det første lærer 1 påpeker, er at utviklingen går mer og mer mot at PPT tilrår at mest mulig undervisning skal tilrettelegges innenfor ordinær tilpasset opplæring. Læreren mener at dette ikke blir godt nok, da en vanlig lærer, ofte har 28-29 elever å ta seg av, og at han da ikke nødvendigvis har mulighet til å gjøre en god tilpassning til alle elevers ulike behov.

Man tenker kanskje at læreren klarer å tilrettelegge mye mer enn hva de faktisk greier i praksis.. Tenker ikke på at det er store klasser. Her er det 28-29 elever i hver klasse, og dersom du skal bruke veldig mye tid til å tilrettelegge for en, -hva skjer med de 28 andre? (lærer 1).

Læreren mener videre at det burde være ansatt flere spesialpedagoger i skolene, for å avlaste og hjelpe lærerne med å tilrettelegge undervisning til elever med ulike behov. Dette viser at lærer nr 1 mener det er viktig med spesifikk kompetanse for å kunne tilpasse undervisningen til ulike elevers behov. Det er nødvendig med ressurser i form av spesialpedagoger, for å kunne avlaste læreren, slik at han eller hun kan ha mulighet til å gjennomføre ordinær og god tilpasset undervisning. I motsatt fall skulle tid og kompetanse kunne virke begrensende i forhold til å klare å tilpasse undervisningen på en god nok måte for alle elever.

Samarbeid

Lærer nr 1 oppgir også samarbeid mellom ulike individer som en utfordring i forhold til å gjennomføre en god leseopplæring til elever med dysleksi:

- Samarbeid mellom lærer og spesiallærer
- Mellom foreldre og lærer gjeldende eleven
- Mellom lærer og elev

Dersom spesiallæreren skal kunne gjennomføre en best mulig tilpasset undervisning til en elev, krever det, at det eksisterer et godt samarbeid mellom lærer og spesiallærer, rundt når eleven skal taes ut av klassen, hvilke tema og tekster det skal jobbes med og så videre. "Man har jo noen lærere som ikke setter det med spesialundervisning så høyt, at man ikke bryr seg så mye om det...De er kanskje bare litt for opptatt med sitt" (lærer 1)

Lærer 1 nevner også utfordringer knyttet til samarbeid med foreldre, som for eksempel at de ønsker ekstra ressurser knyttet til barnets undervisning, men at da barnet egentlig ikke har behov for dette. "Eleven er kanskje gjennomsnittlig da, men kanskje ikke lever helt opp til forventningene som foreldrene har. Eller at de sammenligner med søsken eller lignende" (Lærer 1).

Ved å nevne dette som en utfordring, viser hun at det er viktig å ha kunnskap, ressurser og verktøy til å kunne se hvem som trenger ekstra ressurser i form av spesialundervisning/ekstra fokus, slik at dette kommer de som virkelig trenger det til gode.

Hun beskriver også at elever, av ulike årsaker, ikke ønsker å motta spesialundervisning. "Da må man jo prøve å ha samtaler med de og prøve å motivere de til å jobbe med det som er vanskelig" (Lærer 1).

Hun viser at hun tar elevene på alvor, og prøver å oppmuntre de slik at de selv blir motiverte for å jobbe med de vanskene de har. Hun jobber på lag med eleven for å skape en felles forståelse om at det vil være nyttig for eleven, slik at det kan danne grunnlag for det arbeidet de skal gjennom.

Prioriteringer

En annen utfordring lærer nr 1 opplever, er feil prioriteringer. Hun mener det brukes for mye tid og ressurser på Nasjonale prøver i stedet for å frigi denne tiden og ressursene til de elevene som virkelig trenger det. "Man fokuserer jo på å gjøre det bra på nasjonale prøver. Det er det som er viktig. Men det som er viktig for elevene er ikke viktig for politikerne. Eller for utdanningsetaten da" (Lærer 1).

Hun gir her uttrykk for at Nasjonale prøver ikke kommer elevene til gode, og at det brukes for mye tid og ressurser til dette i skolen. Hun synes dette burde vært brukt til andre tiltak som for eksempel spesialundervisning, slik at det direkte kommer elevene til gode.

Lærer 2 om utfordringer med undervisningen

Lærer 2 opplever det organisatoriske som en utfordring:

Det organisatoriske! Jeg skulle ønske det kunne vært frigjort en spesialpedagog. ...Som kan snakke med læreren, planlegge inn kurs, slik at det passer med timeplanen til elevene og de voksne. Og har nok tid...! (lærer 2).

I tillegg til det organisatoriske, som hun sier i klartekst, viser dette utsagnet at hun også mener at det er utfordring knyttet til kompetanse til å gjennomføre spesialundervisningen, koordinering mellom lærer og spesialpedagog, samt tid og ressurser til å gjennomføre den undervisningen på den måten som vil være til elevens beste, for eksempel intensivkurs.

Lærer 3 om utfordringer med undervisningen

Samarbeid

Lærer nr 3 opplever at samarbeidet med foreldrene, når det gjelder å ta seg tid til å fokusere på elevens ekstra utfordring, kan være utfordrende: "Men det som er utfordringen: Det er å få de til å lese hjemme i en hektisk hverdag. Det er veldig, veldig utfordrende egentlig!" (lærer 3)

Hun viser med dette utsagnet at det manglende samarbeidet ikke gjelder vilje, men at det skjer så mye i hverdagen at tiden ikke strekker til. Et ønske om å lese mye både på skolen og hjemme, oppleves som en utfordring, grunnet en travel hverdag, med mye som skal gjøres. Samtidig sier dette utsagnet noe om at tiden på skolen ikke er nok, men at det er nødvendig at foreldrene bruker tid utenom skoledagen for å hjelpe eleven til å bli en funksjonell leser.

Tid

Ja altså- utfordringen i hverdagen er å få tid nok til å utføre de oppgavene du har lyst til å utføre. For å få tid nok til å høre disse elevene ofte- det kan være utfordrende. For det er så mye som skjer, og det er mye de skal igjennom (lærer 3).

Læreren oppgir her tidsfaktoren som utfordrende. Hun gir uttrykk for at hun skulle ønske hun hadde mer tid til hver enkelt, og bruke mer tid på å lese med hver og en som trenger det. Samtidig virker det også som om mengden pensum som elevene

skal lære seg i løpet av et år oppleves som omfattende. Altså blir tid fordelt på gjennomgått stoff for liten, og da er det en utfordring å sørge for at dette ikke går ut over de som trenger ytterligere tid og oppfølging.

Lærer 4 om utfordringer med undervisningen

Lærer nr 4 opplever tid som den største utfordringen i undervisningen. "...dersom vi skal snakke om utfordringer, så er det jo egentlig tid. Man kan jo ikke bare jobbe med lesing heller. Så det er jo forferdelig for de barna" (lærer 4).

Lærer nr 4 har tidligere nevnt at det tar tid å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Hun uttrykker her en dragkamp mellom det å prioritere lesing samtidig som eleven skal rekke å komme gjennom de andre faglige målene. Da det ofte ikke er behov for tilpasninger i det faglige, selv om eleven har dysleksi, medfører dette at eleven skal gjennom like mye pensum som de andre elevene, til tross for at han må bruke ekstra tid på å tilegne seg en funksjonell leseferdighet. Dette kan medføre at tiden ikke strekker til.

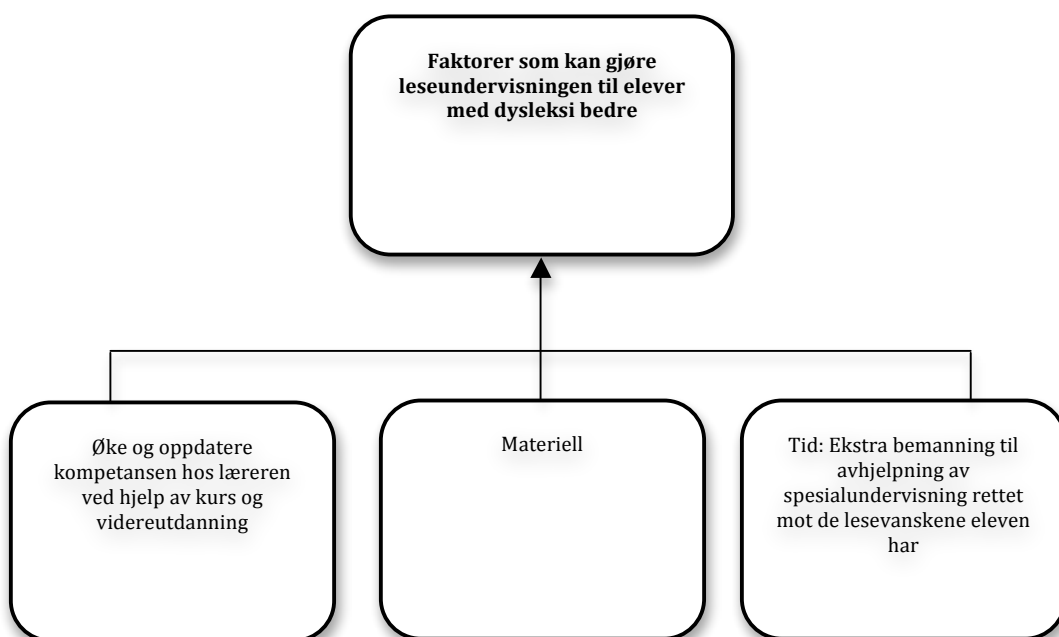
5.5 Forslag til tiltak som kan gjøre undervisningen bedre

Intervjuet ble avsluttet med at informantene ble spurt om de hadde noen ideer i forhold til hva som eventuelt kunne vært bedre i forhold til å utføre undervisning til elever med dysleksi. Ingen av lærerne "ønsket seg" mye, men de hadde noen ulike punkter, som vil bli omtalt i dette avsnittet.

Sammendrag av tiltak som kan gjøre undervisningen bedre

- Materiell, kompetanse og tid står sentralt i forhold til forslag om hva som kan øke kvaliteten på undervisningen.
- Materiell og ferdige opplegg kan sikre et visst nivå på undervisningen, delvis uavhengig av kompetansenivået hos læreren.
- Kompetansenivået hos læreren, med oppdatert kunnskap, kan øke kvaliteten på undervisningen og medføre at læreren oppnår trygghet når det gjelder riktige valg i forhold til undervisningen

Tid kan fristilles ved at spesialpedagog tar seg av spesialundervisning og at det finnes et tilgjengelig fungerende materiell som avhjelper læreren når det gjelder å tilpasse undervisningen til elever med dysleksi.



Modell 11. Forslag til faktorer som kan bidra til å bedre leseundervisningen til elever med dysleksi

Lærer 1 om forbedringer

Litt vanskelig det der med å ansette flere, men å heve kompetansen på lese og skrivevansker tror jeg er bra. Og så tror jeg det med materiell: At man må bruke tid og penger på å få tak i bra materiell. Da tenker jeg lettlestbøker for eksempel. Det finnes mye opplegg: repetert lesing for eksempel- hefter med tekster og oppgaver. For jeg tror mange klør seg i hodet og lur på hva de skal gjøre. Hadde de hatt konkrete ting, tror jeg det ville blitt lettere for mange (Lærer 1).

Lærer 1 viser en aksept for at det er vanskelig å øke antall ansatte, men at hun da ønsker å øke kompetansen for å øke kvaliteten på undervisningen. Ved å skaffe konkret materiell for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi mener hun at det blir lettere å gjennomføre en tilpasset undervisning til elever med dysleksi- også for lærere som mangler kompetanse innenfor området. Det virker som lærer 1 har akseptert at det er vanskelig å heve kvaliteten på undervisningen/muligheten for å gi den undervisningen man ønsker ved å ansette flere spesialpedagoger/lærere. I alle fall på kort sikt. Dermed foreslår hun billigere alternativ som konkret materiell, i et forsøk på å øke kvaliteten på spesialundervisningen til elever med dysleksi og sikre et visst nivå uavhengig av om lærerne ikke har nok kompetanse innenfor dette

området. Hun ønsker også at kompetansenivået rundt lese og skrivevansker økes blant lærerne.

Lærer 2 om forbedringer

"Løs/fri spesialpedagog som går rundt.... Slik at de får spesialundervisning" (Lærer 2)

Med dette mener lærer 2 at hun ønsker at det hadde vært en spesialpedagog som var fristilt fra vanlig klasseromsundervisning, som kunne hatt ansvar for spesialundervisning til de elevene som behøver det. Ved at dette ansvaret blir lagt på spesialpedagoger- med kompetanse innenfor området, samt at denne personen ikke har "vanlig" undervisning, ønsker hun å sikre både kompetanse og tid til å gjennomføre spesialundervisning på den måten som egner seg best for å øke elevens leseferdighet (eller eventuelle andre utfordringer som eleven har)

Lærer 3 om forbedringer

Lærer nr 3 nevner tid og tilgjengelig materiell som forslag på forbedring.

Det måtte vært å ha mer materiell tilgjengelig. Eller få tid til å lage det (Lærer 3).

Stort sett er jeg fornøyd slik det er. Tiden går veldig fort. Timen er kort når du skal gjennom alt sammen og flere elever. Da er timene korte. Så det blir rett og slett liten tid! Så jeg skulle ønske vi hadde mer tid, men det får vi jo ikke (Lærer 3).

Praktisk sett, kanskje vi kunne brukt noe av den tiden –som vi ikke får- som er satt av til, det er jo et politisk spørsmål da, men alt det unødvendige som kommer inn i skolen. Slik som spørreundersøkelser, som vi må ta hensyn til og utføre. Vi kunne heller droppet det og brukt tiden på elevene (Lærer 3).

Læreren viser at hun anser tiden som konstant og noe man ikke kan få mer av. En omprioritering av tid er likevel mulig, og hun ytrer et ønske om å bruke mer av tiden på tiltak som kommer elevene direkte til gode, fremfor "unødvendige" tidstyver i form av for eksempel spørreundersøkelser, som de er pålagte.

Tilgjengelig materiell kan lette tilretteleggingen i hverdagen og sikre at elevene får et jevnt og bra tilrettelagt opplegg i en travel hverdag.

Lærer 4 om forbedringer

Jeg synes at det blir bedre når jeg som lærer er trygg på det jeg gjør. Da blir jeg fri- på en måte. Da kan jeg liksom intuitivt se: Når barnet gjør en ting eller leser en ting, så kan jeg se hvorfor og hva de trenger styrking i. Men det tar veldig lang tid å bli trygg. Og det er jo veldig liten tid til faglig oppdatering synes jeg (Lærer 4).

Lærer 4 foreslår med andre ord faglig oppdatering som en mulighet til å kunne gjøre undervisningen bedre. Hun viser et ønske om å ha et kunnskapsnivå innen dysleksi i bunnen, slik at hun blir i stand til å gjøre vurderinger, tilpasninger og tiltak underveis, for å sikre en best mulig undervisning til elevene. Hun har tidligere uttrykt at hun vil vite bakenforliggende forskning som beskriver hvorfor de aktuelle metodene fungerer. Hun ønsker ikke å motta en metode og gjennomføre den automatisk, men å kunne gjøre kontinuerlige avgjørelser og tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap. Denne kunnskapen, i form av utdanning innenfor de aktuelle tema (her dysleksi) foreslår hun som et tiltak som kan gjøre undervisningen bedre.

6 Diskusjon

Spørsmålet om hva lærerne gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi blir beskrevet detaljert og utfyllende av lærerne. Materialet fremtrer som så rikt, at det blir naturlig å dele inn i undertema, for å kunne dra nytte av all den informasjon som kommer frem. Hva er det som gjør at dette spørsmålet har blitt viet så mye fokus under intervjuet? Kan det tenkes at lærerne kjenner på et press fra samfunnet om å dokumentere at de gjør en god nok jobb? Gjenspeiler dette at det finnes mye forskning og tilgjengelig litteratur på dette området? Eller har intervjuer ubevisst lagt ekstra fokus på dette området? Det som er sikkert er at dette er et viktig tema. Kunnskap om hva som gjøres for å hjelpe elever med dysleksi er nødvendig for å kunne vite om det bør gjøres endringer i forhold til å optimalisere undervisningen i størst mulig grad. Likevel indikerer funnene fra denne studien at dette ikke er nok. Hva lærerne i intervjuundersøkelsen beskriver at de gjør, er knyttet til flere faktorer som på ulike måter påvirker undervisningen. Først når man ser sammenhengene mellom de faktorer som påvirker en lærers undervisning, vil det være mulig å kunne sette inn tiltak som effektivt endrer det man har til hensikt å endre. Vi vet at en plante trenger vann for å ikke dø, men dersom vi ikke vet at planten også trenger næring, eller ser at planten står i totalt feil jordsmonn, vil det ikke hjelpe at planten får vann. På samme måte vil det for eksempel ikke hjelpe å til stadighet øke kunnskapsmengden til lærerne, dersom det er andre faktorer som er problemet. Økt kjennskap til og kunnskap om de ulike forhold knyttet til lærerens undervisning kan gjøre det mulig å sette i gang tiltak på riktig sted og legge til rette for lærerne slik at de kan gjennomføre en undervisning som kommer elever med dysleksi til gode på best mulig måte. I den videre diskusjonen vil funnene fra de fire intervjuene blir belyst.

Funnene indikerer at selve kjernen og grunnfokuset i lærernes arbeid er rettet mot:

- Eleven som individ og menneske
- Elevens mestringsfølelse
- Elevens tro på egen mestringsevne
- Elevens motivasjon

Disse ligger til grunn for alt arbeid og synes å være avgjørende for hva lærerne gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, hvordan de organiserer undervisningen, hvorfor de gjør det slik, hvilke utfordringer de har og deres forslag til forbedringer.

Dette kan altså gjenspeiles i de avgjørelser, valg og årsaker som lærerne beskriver under intervjuene, og vil være representert videre når funnene skal drøftes.

6.1 Systematisering, erfaring eller personlig kompetanse?

Alle fire lærerne uttrykker ønske om å avdekke dysleksi på et tidlig tidspunkt. Dette er for å kunne sette i gang tilpasset tiltak tidlig for å øke leseferdigheten til elevene, men også slik at elevens mestringsfølelse og motivasjon opprettholdes. Dette gjør de på grunnlag av egen faglig kunnskap og evalueringsevne eller ved at kartleggingen er satt i et system. Slik klarer de å fange opp signaler som gjør at de avdekker elever som kan ha tidlige tegn på lesevansker. Det er ved flere tilfeller vist at tidlig kartlegging av dysleksi etterfulgt av tilpasset undervisning, både kan forebygge og behandle dysleksi (National Reading Panel 2000; Hulme og Snowling 2011; Vellutino, Scanlon og Jaccard 2003 ref. i Høien og Lundberg 2012). Dette støtter opp om at lærernes valg av å ha fokus på dette, synes å være en riktig avgjørelse.

Som vi har sett av teoridelen (Høien og Lundberg, 2012), kan lesingen deles inn i ulike stadier. Det understrekes at disse stadiene kun er en forenklet modell av virkeligheten og at det kan være store individuelle variasjoner i leseutviklingen. Uten kunnskap om hva som definerer en normal leseutvikling, er det vanskelig, om ikke umulig, å sikkert kunne fange opp elever som avviker fra denne utviklingen. Dette innebærer at kartlegging av om den enkelte elevs leseferdigheter er normale eller avvikende, avhenger av lærerens individuelle kompetanse om lesing. Ved å sette kartlegging i system, blir ikke lærernes individuelle kunnskapsnivå like avgjørende. I

stedet legges det tillit til at standardiserte tester fanger opp elever med mulig avvikende leseferdigheter. Men klarer de standardiserte testene å fange opp alle individuelle forskjellene? Det er nærliggende å tro at en kombinasjon av god individuell kunnskap hos lærerne og standardiserte tester vil øke muligheten for å avdekke lesevansker tidlig. Slik kan svakheter og styrker ved begge metodene utfylle hverandre, og færrest mulig elever med lesevansker faller utenfor, med manglende tilpasset undervisning som resultat.

Men hva er det som gjør at noen lærere benytter både egen kunnskap og erfaring i kombinasjon med kartleggingsprøver satt i system, mens andre bare benytter en av dem? Det vil være naturlig å anta at en kombinasjon ville redusere risikoen for at elever med dysleksi skal falle utenfor.

To av de intervjuede lærerne kombinerer egen kunnskap med kartlegging satt i system, mens de to andre benytter egen faglig kunnskap og erfaring til å avdekke mulige vansker med lesing. Alle fire lærerne setter i gang tiltak ved mistanke, uavhengig av om diagnosen er gitt eller settes på et senere tidspunkt. Funnene viser at der hvor kartleggingen er satt i system, har ledelsen gått inn og bestemt at dette skal gjelde for hele skolen på et bestemt klassetrinn. Deretter er det fastsatt rutiner for hvordan de skal gå frem dersom noen ligger i faresonen eller under "kritisk grense". På de skolene hvor dette ikke er bestemt, blir læreren stående igjen med ansvaret for kartleggingen. Hvorvidt kartlegging av dysleksi er satt i system eller avhenger av lærerens kompetanse og erfaring, kan være et resultat av for eksempel skolens satsningsområder, press fra den enkelte lærer eller ressurser. Den ene læreren beskriver at hun har oppnådd tillit og fått gjennomslag for en del av sine forslag til tiltak. Dette kan indikere at læreren kan påvirke ledelse gjennom opparbeidet tillit og pågangsmot. En annen lærer beskriver at hun selv er den første som fatter mistanke ved eventuelle leseproblemer, og at hun deretter kaller inn andre som kan utføre tester for kartlegging. Erfaring og egen kompetanse legges da til grunn for å avdekke de første tegn til leseproblem. Ansvaret for å fatte mistanke ligger her hos den enkelte lærer, fremfor å kunne avlaste lærerne ved å skape et sikkerhetsnett i form av kartleggingstester. Intervjuene med de fire lærerne indikerer at det er ulikt hvordan kartleggingen på de ulike skolene foregår, og at det ligger ulike føringer for hvordan lærere skal kunne legge til rette for kartlegging. Variasjonen går fra at læreren selv har ansvar for å fange opp eventuelle svake lesere i klassen til at

skolen har laget rutiner eller ulike systemer (kartleggingstester) å kunne fange opp svake lesere som et supplement til lærerens kompetanse.

For at undervisningen skal kunne tilpasses den enkelte elevs spesifikke behov, kreves det informasjon om hva eleven mestrer og ikke mestrer. Høien og Lundberg (2012) understreker at det er viktig at undervisningen bygger på grundig diagnostisering. Slik kan fokus rettes mot det som eleven trenger, og en spesifikk, effektiv og målrettet undervisning blir mulig. De fire intervjuede lærerne benytter egen kartlegging og sakkyndigrapport fra PPT når de skal tilpasse undervisningen til elevene som har vansker med lesing. Dette indikerer at lærernes individuelle kunnskap i forhold til å identifisere elevenes leseferdigheter (hva eleven mestrer og ikke mestrer) er avgjørende for hvor spesifikk den tilpassede undervisningen blir. Systematisert kartlegging vil kunne hjelpe identifisering av problemområder og mestringsområder hos eleven. Dersom lærerne avventer henvisning til PPT, blir lærernes kompetanse og kartleggingen som er satt i system utslagsgivende for kvaliteten av den tilpassede undervisningen. Etter at PPT har kartlagt eleven, vil de komme med en sakkyndigrapport som beskriver elevens vansker og komme med forslag til tiltak tilpasset den enkelte elev. De fire lærerne synes å være bevisst at elevenes undervisning skal tilpasses deres behov. De gir også uttrykk for at de søker hjelp når det oppstår usikkerhet rundt å identifisere elevenes vansker og mestringsområder på best mulig måte.

Kartlegging av elevenes leseferdigheter og identifisering av utfordringer og mestringsområder kan, som påpekt, hjelpe lærerne med å tilrettelegge for en spesifikk og målrettet undervisning for å øke elevenes leseferdigheter. I tillegg gir de fire lærerne uttrykk for at dette gjør det mulig å tilpasse undervisningen slik at elevenes mestringsfølelse, selvfølelse og motivasjon opprettholdes på en best mulig måte. De synes å legge stor verdi i dette. Oppnåelse av mestringsfølelse i lesesituasjoner kan øke motivasjon for videre lesing. Bandura (1986) kobler motivasjon opp mot forventningene som barnet har til å lykkes med den oppgaven det skal gjennomføre. Dersom barnets tidligere erfaringer har gjort at forventningen om å mestre lesing er lav, medfører dette redusert motivasjon for lesingen. Forventer eleven å mestre lesingen, vil dette øke motivasjonen. Dersom elevene klarer å koble egen innsats sammen med følelsen av å klare noe eller å lykkes, skapes det en indre motivasjon. Denne indre motivasjonen virker som en drivkraft for videre lesing

(læring) (Lyster, 2012). I tråd med dette viser resultatene fra de fire intervjuene altså at lærerne er bevisste slike sammenhenger.

Funnene fra de fire intervjuene indikerer videre at lærerne jobber målrettet og forebyggende i forhold til å unngå sekundære problemer som en følge av dysleksi. De ønsker å starte tilrettelegging på et tidlig stadium i leseopplæringen for at elevene skal oppnå en så effektiv avkoding som mulig. De benytter PC, lydbøker og andre hjelpemidler som supplement for å redusere risikoen for at elevene skal gå glipp av annen faglig kunnskap som en følge av dysleksi. Klæboe og Sjøhelle (2013) snakker om "Fjerdeårsknekk" når elevene rundt fjerde klasse går fra å lære seg å lese til å lese for å lære. Både hurtig igangsetting, forebyggende tiltak for å øke leseferdigheten og tekniske hjelpemidler, vil kunne bidra til å redusere risikoen for at dysleksi medfører innlæringsvansker i andre kunnskapsfag.

6.2 Tilgjengelighet til oppdatert kunnskap og rammer for undervisningen

Kunnskapsløftet gir få retningslinjer om hvilke metoder som skal benyttes for å oppnå de ulike målene (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Jeg forventet derfor variasjoner innen valg av metoder. Mange barn med dysleksi vil ha behov for en systematisk tilnærming til skriftspråket for å kunne lære seg å lese på en effektiv måte (Lyster, 2012). Høien og Lundberg (2012) sier at økt fonologisk avkodingsferdighet, økt ortografisk avkodingsferdighet og økt leseflyt, vil bidra til bedre leseferdighet. Som vi kan se av modellen presentert i kapittel 2.7, er det ulike delferdigheter og øvelser som kan bidra til å øke de tre omtalte hovedferdighetene. For eksempel vil fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og automatisert ortografisk-fonologisk-avkoding styrke fonologisk avkodingsferdighet³. Det er forsket på og funnet samsvar mellom disse delferdighetene og økt leseferdighet (Høien og Lundberg, 2012; Kamhi og Catts, 2012; Lervåg, Lyster og Hulme, 2012; National Reading Panel, 2002)

Styrking i fonologisk bevissthet vil også kunne øke de ortografisk avkodingsferdighetene (Høien og Lundberg, 2012; Kamhi og Catts, 2012; Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon, 2004).

³ kunnskap som har til hensikt å øke "hovedferdighetene" vil videre i dette avsnittet, omtales som delferdigheter.

Når det gjelder økt leseflyt, har for eksempel veiledet lesing og repetert lesing vist god effekt i forhold til leseflyt (Klinkenberg, 2005; National Reading Panel, 2000).

I tråd med dette benytter de fire lærerne seg av følgende metoder for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi: arbeid med fonologisk avkodingsferdighet, ortografisk avkodingsferdighet, helhetslesing, repetert lesing og veiledet lesing. Dette er altså metoder som i følge forskning har vist seg effektive i forhold til å øke leseferdigheten. Samtidig antyder funnene at det varierer om lærerne fokuserer på alle de tre hovedferdighetene, eller bare en eller to av de. I tillegg varierer det hvor mange delferdigheter som blir dekket av de metodene lærerne fokuserer på. Hvorvidt dette skyldes at de har unnlatt eller glemt å fortelle om alle anvendte metoder under intervjuet, er usikkert. Under presentasjonen og tolkning av funnene ble det forsøkt å ta høyde for at ulik begrepsbruk om metodene som lærerne anvender ikke skulle ligge til grunn for tolkningen av hvilke hovedferdigheter og delferdigheter som lærerne hadde til hensikt å øke. Deres egen beskrivelsen av hva de gjorde ble vektlagt fremfor hva de kalte de ulike metodene.

Oppsummert viser funnene at lærerne benytter metoder som bidrar til å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Det varierer hvor mange ulike hovedferdigheter og delferdigheter de velger å arbeide med. Som beskrevet over er det viktig med en undervisning tilpasset hver enkelt elevs spesifikke behov. Det er nærliggende å tro at økt bevissthet og kunnskap i forhold til hvilke ferdigheter som bidrar til å fremme lesing hos elever med dysleksi, vil øke fleksibiliteten i forhold til å kunne velge metoder og tilpasse en spesifikk og målrettet undervisning til den enkelte elev. Det er også sannsynlig å tro at økt kjennskap til de ferdighetene som fremmer lesing, vil føre til at læreren blir mer fleksibel når han eller hun skal velge hva slags fokusområde eleven skal jobbe med. Funnene indikerer at etterutdanning innen dette fagområdet og spesialutdanning gir læreren kjennskap til flere spesifikke metoder i arbeidet med å øke leseferdigheten til elever med dysleksi.

Lærerne har ulike rammer og forutsetninger for sin undervisning, og det er viktig å se dette i lys av lærernes undervisning rettet mot elever med dysleksi. En av lærerne får videreutdanning i arbeidstiden for å øke sin kunnskap. I tillegg har hun en stilling som er fristilt fra vanlig klasseromsundervisning. Dette skaper rom for å øke og oppdatere kunnskapen innenfor dette fagområdet, samt at skolen har tilrettelagt for at det skal

være mulig for henne å gjennomføre en undervisning som er i tråd med det hun lærer. Læreren som har allmennlærerutdanning og arbeider 100 % som klasseforstander, har utført en betydelig egeninnsats, opparbeidet seg erfaring og er en lærer som virker motivert, har interesse for fagområdet og evner å søke kunnskap på egen hånd. Dette har trolig, i tillegg til adjunktutdanningen, bidratt til å bygge opp og utvide den kunnskapen som hun fører videre til sine elever gjennom undervisningen, og som er i tråd med rådende forskning. Hun deltar ikke på kurs eller utdanning som omhandler denne problematikken på gjeldende tidspunkt. Fordi hun jobber som klasseforstander, har hun ikke en fristilt stilling som åpner opp for at hun kan fokusere ene og alene på elever med dysleksi. Hun tilpasser undervisningen til elever med dysleksi på best mulig måte ut i fra de betingelsene som klasseromsundervisning til mange barn gir.

Ulike lærere utfører ulik undervisning for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Samtidig belyser funnene lærernes ulike rammer for undervisningen. Det stilles svært ulike krav til lærerne i undersøkelsen i forhold til å kunne utføre samme oppgave. Konklusjonen blir at økt kunnskap om dysleksi kan bidra til større kunnskap om hvilke metoder som er gunstig for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Men i tillegg er det avgjørende hvilke ulike begrensninger lærerne må forholde seg til for å kunne gjennomføre undervisningen i tråd med dette. Vil det egentlig være mulig å gjennomføre en like målrettet, variert og spesifikk undervisning i et klasserom med 20-30 elever som alle skal ha tilpasset undervisning, som det vil være i en-til-en-undervisning eller i liten elevgruppe? Funnene belyser tydelig forskjeller i arbeidssituasjonen til de fire lærerne. Undervisningen avhenger ikke ene og alene av kunnskapsnivå, men påvirkes av de ulike rammene som lærerne har/må forholde seg til. Det er ikke dermed sagt at færre rammer er kausalt med bedre undervisning. Kunnskap om lesing og normal leseutvikling ligger til grunn for å kunne fange opp elever som faller utenfor. Uten kunnskap om hva dysleksi innebærer, hvilke problemer elever med dysleksi ofte har og oppdatert kunnskap på hva som kan hjelpe elever med dysleksi å øke leseferdigheten, er det vanskelig å kunne gjennomføre en god undervisning til disse elevene som dekker både elevens faglige og personlige behov.

Når det gjelder hvordan lærerne foretrekker å gjennomføre leseundervisning til elever med dysleksi, dominerer intensive kurs med en lærer per elev, eller små grupper

med elever utenfor klasserommet. Dersom det ikke er mulig, blir det forsøkt å gi tett oppfølging i klasserommet. Dette er i tråd med forskning, som viser at intensive kurs i små grupper er effektivt i forhold til å øke leseferdigheten til barn med dysleksi (National Reading Panel, 2000)

Stasjonsundervisning og ekstra lærerressurs inne i klasserommet blir også benyttet. Lærerne viser stor fleksibilitet når det gjelder hvordan undervisningen skal gjennomføres og lar i størst mulig grad elevens behov styre hvordan undervisningen organiseres. De vurderer mål for økten, alder på eleven, nivå på leseferdigheten, om eleven har andre utfordringer i tillegg til dysleksi, om undervisningen har et forebyggende mål eller om eleven allerede har fått diagnosen dysleksi. Samtidig har lærerne begrensninger og rammer knyttet til organiseringen. Det kan være tilgjengelighet på lærerressurs, rom og tid. Dette gjør at de ikke alltid står fritt og kan bestemme hvordan de vil organisere undervisningen.

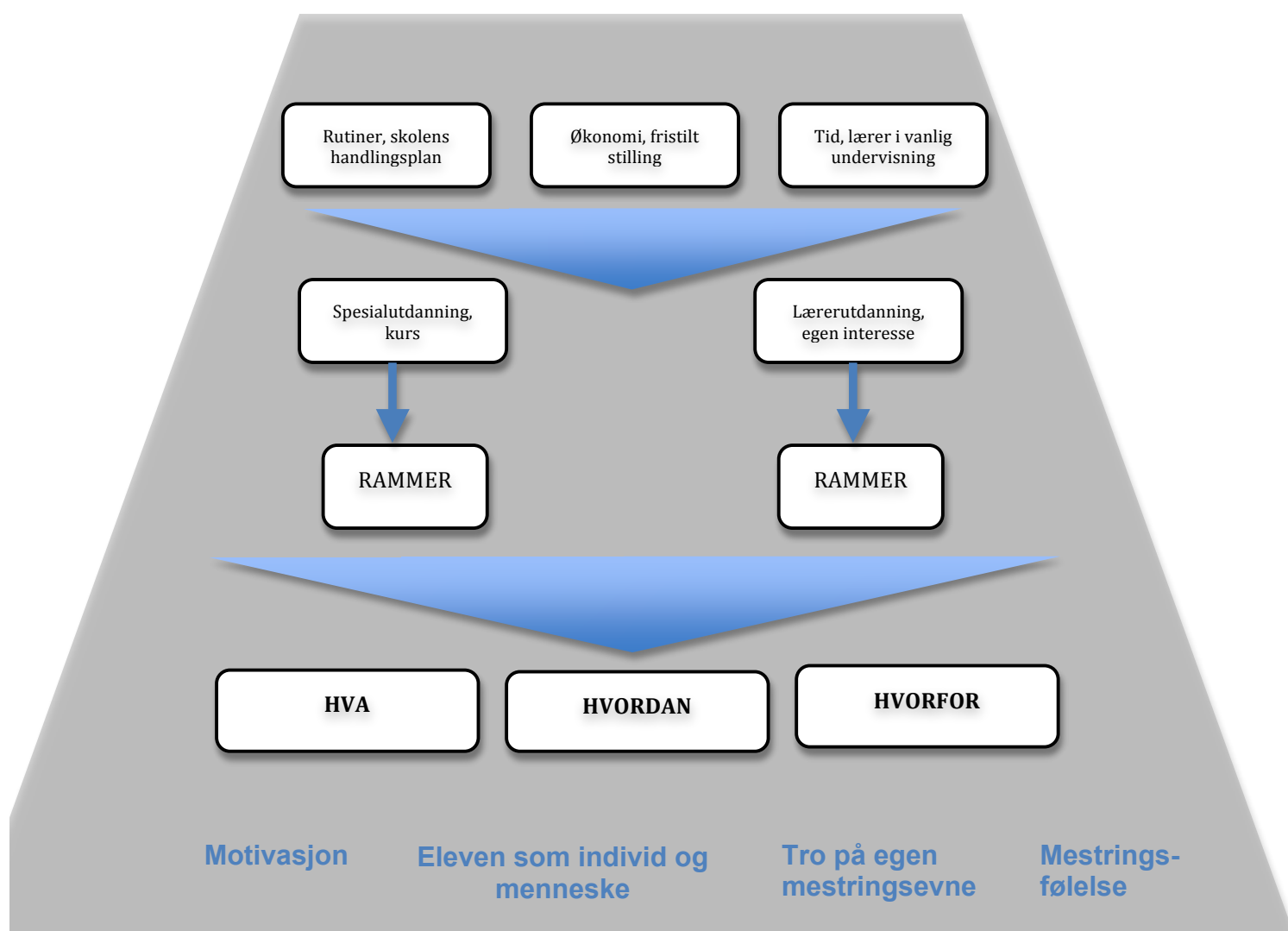
Lærerne synes å være oppmerksomme på at tett og intensiv oppfølging i et trygt miljø har god virkning i forhold til å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Samtidig viser de altså fleksibilitet og er lydhøre for elevens ulike behov. Ønsker elevene å være utenfor klasserommet? Hva kan vi gjøre for at eleven skal synes det er ok å bli med i liten gruppe? Hvordan skal jeg greie å gi denne eleven mer fokus og spesifikk tilrettelegging og tett oppfølging? Igjen indikerer funnene at elevens behov, motivasjon, tro på egen evne og mestringsfølelse settes i sentrum. Lærerne forsøker å ivareta dette, samtidig som tidsperspektivet og organiseringen igjen stiller ulike krav til lærerne.

Elever med dysleksi trenger ekstra tid og øvelse i forhold til andre elever for å oppnå en rask og sikker avkodningsferdighet. Samtidig jobbes det bevisst med å unngå sekundære problemer som ikke å gå glipp av annen faglig kunnskap på grunn av dysleksi. Det er et mål at elevene med dysleksi skal gjennom den samme mengden fagstoff som de andre elevene i klassen. Denne kombinasjonen gjør det lett å forstå at tid er en utfordring. Alle lærerne fortalte at tiden var en utfordring fordi elevene krever ekstra tid for å lære seg å lese effektivt, samtidig som de andre faglige og personlige behov skal ivaretas.

Modell 12 (nedenfor) oppsummerer hvilke faktorer som funnene indikerer har sammenheng med lærerens undervisning i denne studien. Modellen viser at eleven

som individ og menneske, elevens motivasjon, elevens tro på egen mestringsevne og elevens mestringsfølelse ligger til grunn for lærernes arbeid. Videre viser modellen hvordan ulike forhold påvirker hva læreren gjør, hvordan læreren organiserer undervisningen og hvorfor.

Øverst i modellen vises forskjeller som kan gjenspeiles på ulike skoler (den enkelte skoles rutiner og handlingsplaner, om skolen har økonomi og velger å opprette en stilling fritatt for vanlig klasseromsundervisning eller om læreren utfører undervisning innenfor en vanlig klasseromssituasjon). Dette er starten på hvordan lærerens arbeidssituasjon legges til rette for undervisningen. Modellen viser også at lærerne i denne undersøkelsen enten er lærer med spesialkompetanse eller med "vanlig" allmennlærerutdanning og hvordan deres kunnskap siles gjennom de ulike lærernes rammer før den munner ut i "hva, hvordan og hvorfor".



Modell 12. Læreres undervisning til elever med dysleksi

7 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å belyse ulike forhold knyttet til fire læreres undervisning for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Fire lærere ble intervjuet med tanke på hva de gjør for å øke leseferdigheten til elever med dysleksi, hvordan de organiserer undervisningen, og hvorfor de gjør som de gjør.

Resultatet indikerer at grunnlaget for lærernes arbeid tar utgangspunkt i eleven som individ og menneske, at eleven skal oppnå mestring, opprettholde tro på egen evne og motivasjon. Herfra benytter lærerne metoder som samsvarer med nyere forskning når det gjelder å øke leseferdigheten til elever med dysleksi. Hvilke og hvor mange spesifikke metoder som lærerne benytter i undervisningen varierer.

Resultatet tyder på at lærernes arbeidsforhold er svært ulike, og at dette påvirker deres undervisning.

De ulike forholdene som utpeker seg er:

- Lærernes grunnutdanning og tilbud om videreutdanning og kurs
- Lærernes rammer og dermed tid og mulighet til å gjennomføre en tilpasset undervisning
- Hvorvidt det er opparbeidet rutiner eller handlingsplan for å avlaste læreren i arbeidet med å avdekke og behandle dysleksi

Dette kan være bakenforliggende årsaker til hvor mange og hvilke spesifikke metoder lærerne benytter i undervisningen rettet til elever med dysleksi, hvordan de organiserer undervisningen og hvorfor de gjør det slik.

Funnene har ikke hatt til hensikt å undersøke en mulig kausal sammenheng mellom lærernes kunnskapsnivå innenfor behandlet fagområde og hva lærerne gjør i undervisningen. Funnene indikerer likevel at lærerne som har spesialutdanning eller etterutdanning benytter et større utvalg metoder i undervisningen, men at uavhengig av denne kompetansen må den "siles" gjennom de rammene og betingelsene som lærerne forholder seg til, før man ser resultatet av den faktiske undervisningen.

8 Veien videre

Denne oppgaven har forsøkt å belyse ulike sammenhenger i fire læreres undervisning til elever med dysleksi. Resultatene indikerer forskjeller innen de rammene lærerne har å forholde seg til. Det er lite forskning som viser hvordan lærere i den norske skolen arbeider for å avhjelpe elever med dysleksi. Det skulle også vært interessant og viktig å vite mer om hva flere lærere faktisk gjør for å hjelpe elever med dysleksi og om hvilke begrensninger lærere i den norske skolen møter når det gjelder å tilrettelegge undervisning til elever med dysleksi. Det finnes mye forskning om hva som synes å utvikle leseferdighetene til elever med dysleksi. Uten kunnskap om hvor "skoen trykker" i den norske skole, blir det også vanskelig å vite hva som må legges til rette for at det skal gagne denne elevgruppen så bra og effektiv som mulig.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Casalis, S., Cole, P. og Sopo, D. (2004) Morphological awareness in developmental dyslexia. *Anal of Dyslexia*. 54 (1), s. 114-138.
- Creswell, J. W. (2013) Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches. Los Angeles: Sage
- Dalland, O. (2007) Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dysleksi Norge: www.dysleksiforbundet.no
- Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. I Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. og Pearson, P. Handbook of reading research. 2, s. 383–417. New York: Longman.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of Development in Learning to Read Words by Sight. *Journal of research in reading*. 18(2), s. 116-125.
- Fog, J. (2004) Med samtalen som utgangspunkt. København: Akademisk forlag
- Frost, J. (1998). Læsepraksis: på teoretisk grunnlag. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Gabrielsen, E. (2005). Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn? *Samfunnsspeilet*, 2005(2).
- Goswami, B. og Usha, P. (1990). Phonological skills and learning to read. Hove: Erlbaum
- Gough, P.B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, s. 6-10

- Høien, T. Og Lundberg, I. (2012). Dysleksi. Fra teori til praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll J. M., Duff, F.J. og Snowling, M. (2012). The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses. *Association for Psychological Science*. Sage.
- Kamhi, A. G. og Catts, H.W. (2012). Language and reading disabilities. Boston: Pearson
- Klinkenberg, J.E. (2005) Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing. Oslo: Aschehough
- Klæboe, G. og Sjøhelle, D.K. (2013) Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lervåg, M.M. (2010) Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, nr 6, s. 37-56.
- Lervåg, M.M. (2011) The relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness, Rhyme Awareness, and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2012(1), s.101-118.
- Lervåg, M.M. og Hulme, C. (2010). Serial and Free Recall in Children Can Be Improved by Training: Evidence for the Importance of Phonological and Semantic Representations in Immediate Memory Tasks. *Psychological Science*. 21(11) s.1694-1700.
- Lervåg, M.M. og Lervåg, A. (2011). Oral Language Skills Moderate Nonword Repetition Skills in Children with Dyslexia: A Meta-Analysis of the Role of Nonword Repetition Skills in Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 2012,16(1), s.1-34

Lervåg, M.M., Lyster, H.S.A. og Hulme C. (2012). Phonological skills and Their Role in Learning to read: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin* 138 (2), s.322-352.

Lyon, G. R., Shaywitz S. E. og Shaywitz B. A (2003) Part 1. Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' knowledge of language and Reading. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53

Lyster, S.A.H. (2012). Elever med lese og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi? Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mahony, D., Singson, M. Og Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing*, 12, s.191-218.

Morgan, P. L. og Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional children*, 73 (2), s.165 -183

National Reading Panel (2000). Teaching children to read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implication for Reading Instruction. Washington DC: National Academy Press

NSD: http://www.nsd.uib.no/personvern/om/om_oss.html

Oftedal M.P. (2012). Pedagogiske tiltak som kan styrke leseferdigheten. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 2, s. 16-24.

opplæringsloven fra 1998, kapittel 1 § 1-3, Tilpassa opplæring og tidlig innsats, St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008)

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage

Pedersen, J. (07.02.2014) Telemarksavisa <http://www.ta.no/nyheter/ost-telemark/article7154359.ece>

Plaut D.C., McClelland J. L., Seidenberg M. S., Patterson K. (1996). Understanding Normal and Impaired Word Reading: Computational Principles in Quasi-Regular Domains. *Psychological review*, 103, s. 56-115.

- Ramus, F. og Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), s.129-141
- Richards, L. (2009). Handling qualitative data: A practical guide. Los Angeles: Sage
- Rubin, H.J og Rubin, I.S (1995) Qualitative interviewing: The art of hearing data. Thousand Oaks, California: Sage
- Santa Carol (1999). Lære å lese. En innføring i Early steps metoden. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Snowling, M. J. (2000) Dyslexia. Oxford: Blackwell Publishing
- Stanovich, K. (1986) Matthews effects in reading for understanding: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, s.360-407.
- Stanovich K. E. (2000). Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations
- Thagaard, T. (2013) "Systematikk og innlevelse". En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- Store norske leksikon: www.snl.no
- Tønnesen, F.E., Bru, E., Heiervang, E. (2008) Lesevansker og Livsvansker- om dysleksi og psykisk helse. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., Scanlon D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45(1), s. 2-40.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Vedlegg 2: Meldeskjema

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 1. Intervjuguiden

Innledning, avslutning	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<ul style="list-style-type: none"> Hvor stor skole er dette Hvilken utdanning har du Hvor lenge har du jobbet som lærer Jobber du bare med elever med spesielle behov 		
	HVA: Hvilke spesifikke metoder benyttes for å øke leseferdigheten til barn med dysleksi	<ul style="list-style-type: none"> Hvilke spesifikke metoder benytter du for å øke leseferdigheten til barn med dysleksi? (Kan komme med eksempler for å tydeliggjøre hva jeg mener med spørsmålet. Stikkord: fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, automatisert ortografisk-fonologisk omkoding, fonologisk syntese, ortografisk ordavkodingsferdighet, automatisering) Kan du gi eksempler på hva du gjør Kan du dele noen erfaringer rundt det du gjør? (Effekt, hvordan det mottas av eleven)
	HVORDAN: Hvordan tilrettelegger du undervisningen når hensikten er å øke leseferdigheten?	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan foregår undervisningen? Kan du gi eksempel? (Stikkord for hvordan jeg kan eksemplifisere med dersom læreren står fast, ikke skjønner hva jeg mener er: Klasseromsundervisning, utenfor klasserommet, en til en-undervisning, intensivkurs, arbeidsplan, målformulering)
	HVORFOR: Hva ligger bak lærerens valg av metoder (Hva og hvordan)	<ul style="list-style-type: none"> Hva er årsaken til at du legger opp undervisningen slik du gjør? Er det noe du iverksetter spesiell oppmerksomhet når du avgjør hvordan du skal utføre undervisningen? (for eksempel forskning, sakkyndigrapport, erfaring, råd fra

		kolleger el) <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle meg om det er noen metoder du har stor tro på og hvorfor du har tro på det/de? • Hvordan foregår samarbeidet med PPT?
	Utfordringer: Er det noe som begrenser undervisningen	<ul style="list-style-type: none"> • Opplever du utfordringer i forbindelse med undervisningen? (tid, økonomi, plass, hjelpemidler, kurs, kunnskap)
	Forslag til hvordan undervisningen kan bli bedre	<ul style="list-style-type: none"> • Har du noen forslag til noe som kan bidra til å styrke undervisningen slik at den kan bli enda bedre enn den er i dag? (for eksempel tid, kurs, økonomi, samarbeid osv)
<ul style="list-style-type: none"> • Takk for at du tok deg tid • Er det greit om jeg ringer dersom det oppstår spørsmål • Du kan når som helst ringe dersom du lurer på noe 		



Åste Hagen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 25.11.2013

Vår ref: 36320 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36320	<i>Hvordan 4 lærere tilrettelegger spesialundervisningen til barn med dysleksi, med tanke på å øke leseferdigheten</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Åste Hagen</i>
Student	<i>Maren Roth</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Kopi: Maren Roth maren.roth@me.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36320

Det er uklart hvorvidt det behandles personopplysninger i prosjektet. Vi behandler likevel prosjektet som meldepliktig, da vi ser det som sannsynlig at det under rekrutteringsprosessen kan bli registrert hvilken skole læreren jobber ved. Kombinert med stemmegjenkjenning på lydopptak, vil læreren da være indirekte identifiserbar.

Vi legger til grunn at utvalget kontaktes på en slik måte at de ikke føler seg presset eller forpliktet til å delta. Hvis studenten rekrutterer gjennom skoleleder er det spesielt viktig å understreke at deltakelse er frivillig.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet fra deltakerne (lærerne som skal intervjues). Personvernombudet finner informasjonsskrivet noe mangelfullt, og ber om at følgende legges til:

- Kontaktopplysninger til student og veileder.
- Dato for prosjektslutt og anonymisering av materialet, 15.07.2015.
- At det ikke vil få konsekvenser for deltakernes forhold til skoleledelsen om de ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg.

Vi ber om at revidert informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.uib.no.

Det er krysset at for at det behandles tredjepersonsopplysninger i prosjektet. Vi minner om at lærerne er underlagt taushetsplikt og at de derfor ikke kan oppgi informasjon om enkeltelever som kan være direkte eller indirekte identifiserende, med mindre det på forhånd foreligger samtykke fra elev/forelder.

Vi kan for øvrig ikke se at studenten eksplisitt spør etter tredjepersonsopplysninger i prosjektet. Hun har videre oppgitt at tredjeperson vil bli informert hvis hun vurderer det slik at vedkommende har interesse av informasjonen. Dette høres rimelig ut. I øvrige tilfeller vurderer vi det slik at det er uforholdsmessig vanskelig å informere tredjeperson (jf. pol § 20 b), opplysningenes karakter tatt i betraktning. Dette gjelder imidlertid ikke tredjepersonsopplysninger om enkeltelever, som altså er taushetsbelagt.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.07.2015 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Maren Roth

Svensenga 61

0882 Oslo

08.01.2014

Forespørsel om deltagelse i forskningsintervju om undervisning til elever med dysleksi

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. I min masteroppgave skriver jeg om arbeid med elever med dysleksi. I den forbindelse skal jeg intervju fire lærere ved fire ulike skoler for å få innblikk i hvordan undervisning tilrettelegges for elever med dysleksi. Det vil bli brukt lydopptak under intervjuet. Dette materialet vil bli lagret på eksterne sikrede harddisker og slettet innen 15.07.2015

Intervjuet er frivillig, og informanten har mulighet til å trekke seg når som helst, uten grunn og uten noen form for konsekvenser.

Informasjon innhentet i undersøkelsen behandles konfidensielt, slik at ingen vil være gjenkjennbare i rapporteringen av prosjektet. Kun veiledere og intervjuer vil ha tilgang til lydopptak. Alle opplysninger vil anonymiseres ved prosjektslutt 15.07.2015. Intervjuets varighet er ca en time. I tillegg er det mulig at lærerne, i etterkant, kan bli kontaktet med oppfølgingsspørsmål. Dette dersom noe skulle vise seg å være uklart.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt med undertegnede på telefonnr 40034020 dersom det er spørsmål.

Veileder Åste Hagen kan kontaktes på telefon 22857025

Med vennlig hilsen

Maren Roth

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Dato: _____

Underskrift _____